تجويد التعليم

بين التنظير والواقع



أعده بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
أ.د. عبداللطيف حسين حيدر



تجويد التعليم بين التنظير والواقع

أعده بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
أ. د. عبداللطيف حسين حيدر

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٧هـ / ٢٠١٦م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر:

حيدر ، عبد اللطيف حسين

تجويد التعليم بين التنظير والواقع. / عبداللطيف حسين حيدر– الرياض ، ١٤٣٧هـ

٦٤٠ ص، ١٧×٢٤ سم

ردمك: ٥-٦٠٩-١٥-٩٩٦٠

١ – التعليم – ضبط الجودة. ٢ – التخطيط التربوي.

أ. العنوان.

ديوي ٣٧١,٢٧ ١٤٣٧/١٣٢٥

رقم الإيداع: ١٤٣٧/١٣٢٥

ردمك: ٥ -٦٠٩-١٥-٩٩٦٠


بسم الله الرحمن الرحيم


تليجرام
هنا سور الازبكية
غواص في بحر الكتب
باحثون
محمد خطاب

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)

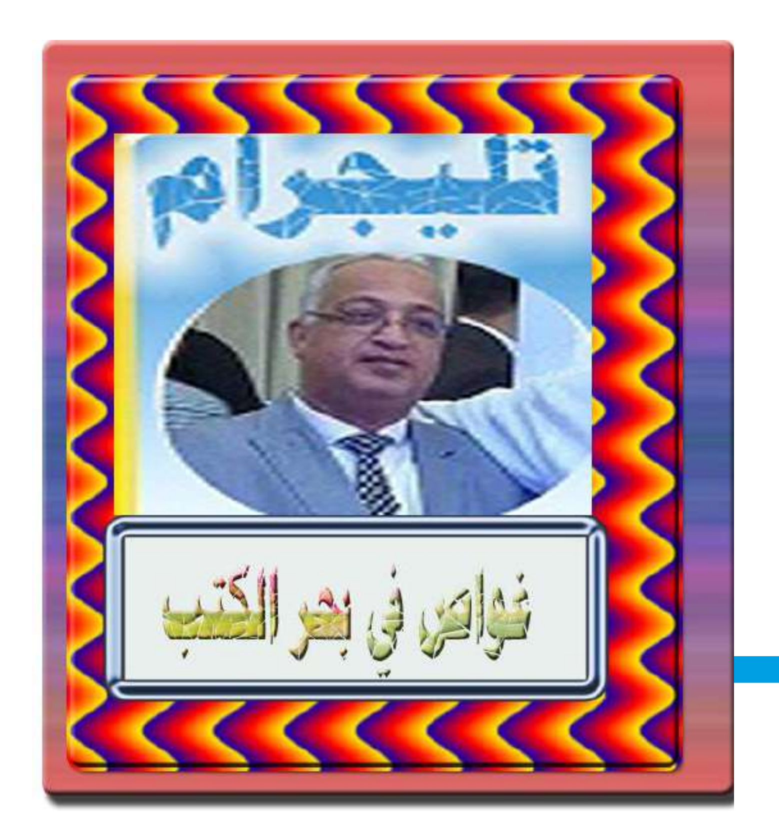
تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥

فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩

www.abegs.org
E– mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية



المحتويات


تليجرام
غواص في بحر الكتب

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

تقديم

يهدف تجويد التعليم إلى إعداد جيل من المواطنين المسلحين بالمهارات الأساسية للعمل والإنتاج والاتصال والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية، والقادر على ممارسة التخطيط الإستراتيجي، والمؤهل للتكيف مع متطلبات التغيير والتطوير المستمرين، والتعامل مع ثورة التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات بمرونة واقتدار، فضلاً عن التأكيد على مبادئ الكفاءة والفاعلية والإنتاجية والتميّز والتجديد والابتكار والإبداع.

ويهتم كتاب " تجويد التعليم بين التنظير والواقع" بموضوع تجويد التعليم على مستوى المدرسة والمعلم والبرامج التعليمية من مناهج دراسية وبرامج جامعية، باعتبارها من الموضوعات الملحة على مستوى العالم في يومنا هذا، حيث يناقش الكتاب موضوع تجويد التعليم من منظور نقدي بهدف عكس الصورة الحقيقية للواقع ووضع معالجات للرقي به.

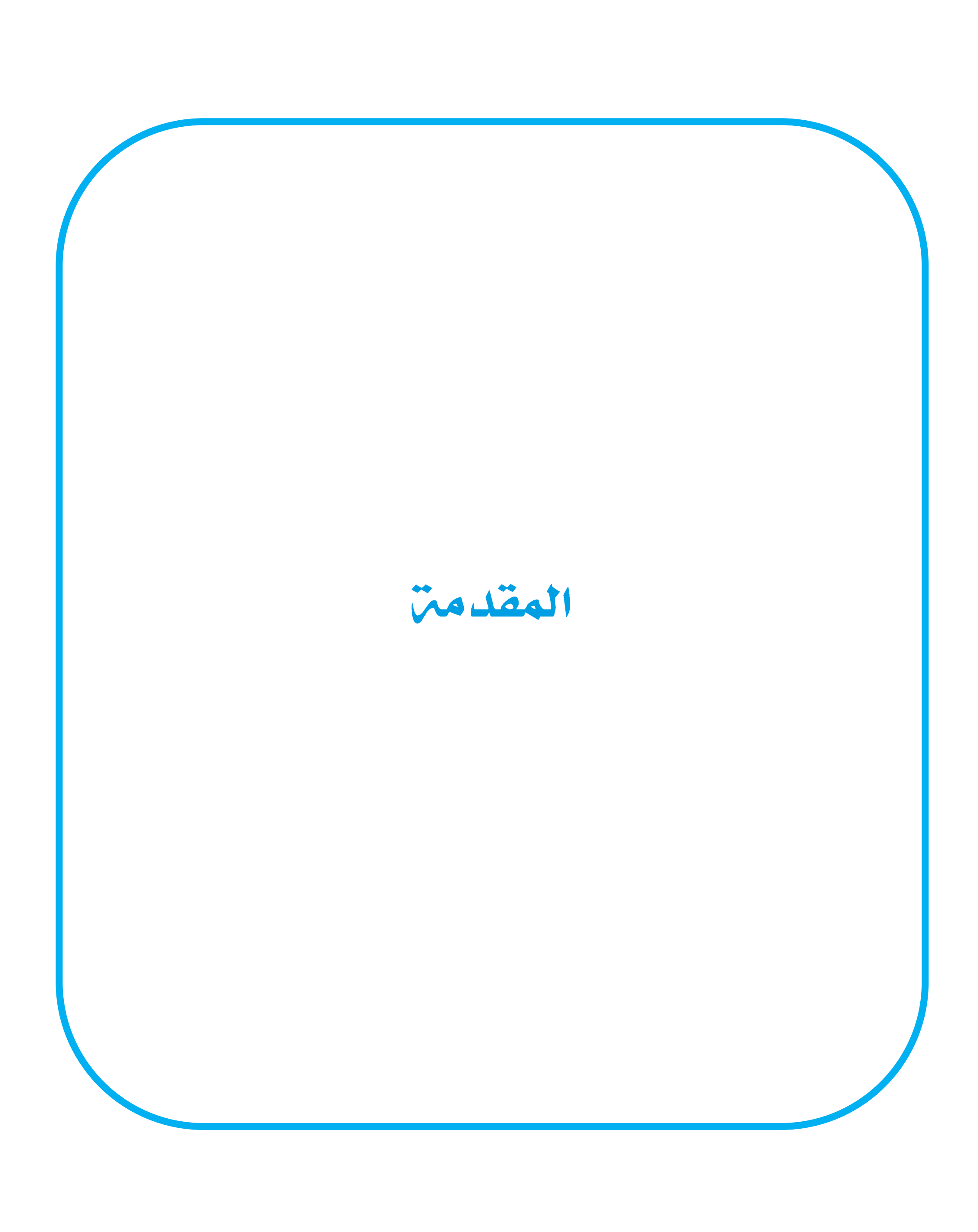
ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب، فإنه يأمل أن يستفيد منه المسؤولون عن تطوير التعليم بمستوياته المختلفة والمهتمون به، والباحثون فيه، فإنه يأمل أن يكون قد أسهم في إثراء المكتبة التربوية العربية.

ولا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الأستاذ الدكتور عبداللطيف حسين حيدر، في تأليف الكتاب، حتى جاء بالصورة التي هو عليها ، فله منا جزيل الشكر والتقدير.

والله الموفق،،،،

إهداء

إلى كل أولئك الذين يسعون بإخلاص
إلى تنمية رأس مال بشري مؤهل.



المقدمة

المقدمة

"لا يمكن أن تكون الجودة صدفة ابدًا. فهي دائمًا ما تكون نتيجة هدف سام،
وعزم أكيد، وجهد مخلص، وتوجه ذكي، وتنفيذ ماهر؛
فهي تمثل الخيار الحكيم من بين عدة بدائل".
(ويلا أيه فوستر)

يُعدُّ التعليم، في عصرنا الحالي، قضية محورية لأي مجتمع من المجتمعات الإنسانية؛ كونه قضية اقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى. ففي كل دول العالم، تتولى المجتمعات ممثلة بالحكومات دورًا محوريًّا في توفير التعليم لمواطنيها، بل وتقدم المجتمعات دعمًا قويًّا للتعليم بصفته قضية وطنية بامتياز. وينبع ذلك الاهتمام من مجموعة متنوعة من الدوافع بعضها اقتصادية بحتة تتعلق بالمنافسات بين الاقتصادات العالمية؛ وبعضها الآخر اجتماعية يستند إلى أفكار تنادي بضرورة توجيه التعليم لتحقيق العدالة الاجتماعية، وتنمية المجتمع بشكل عام.

لكن السؤال الرئيس هو: ما نسبة ما ينبغي أن يستثمره المجتمع في التعليم وتحسين التعليم على الأخص؟ كون الاستثمار في التعليم يأتي على حساب الاستثمارات العامة والخاصة الأخرى. وهنا يأتي دور تحليل التكاليف والفوائد ليبين لنا بوضوح الفوائد الكبيرة للاستثمار في تحسين التعليم الذي من شأنه تحسين نوعية مخرجات المدارس. وبناء على تلك النتائج أصبح الاهتمام بالتعليم أمر مفروغ منه، لكن السؤال الذي يشغل بال الساسة والتربويين والمجتمع هو كيف يمكن تجويد التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال ظهرت العديد من الكتابات، منها ما أهتم بالجانب الكمي للتعليم، والتي تناولت الجوانب الاقتصادية، وركزت على التحصيل المعرفي، أو "كم" ما يتعلّمه الطلاب في المدارس. وهذا يبدو منطقيًّا من وجهة نظر المشتغلين في التحليل والسياسات التعليمية؛ لأنه من السهل قياس كمية التعلم وتَتَبُعِهِ مع مرور الزمن. لكن

هذا المقياس يضر السياسات ومن المحتمل أن يؤدي إلى قرارات خاطئة؛ لأن المؤشرات المستخدمة في الأغلب كمية وتنحصر في كم الطلاب في المدارس، وتوزعهم على مناطق البلد المختلفة، ومدى الإنصاف في تقديم الخدمات التعليمية. بينما الأهم من ذلك هو التحديات التي تواجه معظم البلدان، بما في ذلك الدول النامية، وهي بصفة رئيسة تحديات متصلة بتجويد التعليم.

لقد تبين بما لا يدع مجالاً للشك أن جودة التعليم تنعكس مباشرةً في تحسن دخل الأفراد عبر مسيرة حياتهم. علاوة على ذلك، وجد أن المجتمعات التي تمتلك قوة عمل أكثر تعلماً تحقق نمواً اقتصادياً أسرع حتى لو كانت العائدات غير ملحوظة لسنوات عديدة في البداية. وتقاس الجودة هنا بمدى ما يمتلك الأفراد من معارف ومهارات في موضوعات الرياضيات والعلوم. كما تبين أن هذه المعارف والمهارات تتأثر بمجموعة متنوعة من المدخلات، تشمل إضافة إلى العوامل المدرسية عوامل أخرى: عوامل أسرية، وصحة المتعلمين، وغيرها.

وتشير الممارسات التربوية الحالية إلى أن أبرز طريقة تضمن تحسين التعليم تكمن في تعزيز وتقوية جودة أداء المدارس. كما تبين أن الاستثمار في التعليم مكّن البلدان التي تتخذ مساراً واضحاً في تحقيق جودة حقيقية في مدارسها من تحقيق مكاسب اقتصادية فضلاً عن مكاسب اجتماعية كبيرة. وعلى الرغم من توافر العديد من العوامل التي تساعد على تحديد المهارات المعرفية، فإن معظم جهود الحكومات لتحسين التعليم تركز بصورة رئيسة على المدارس. لكن للأسف فإن إصلاح السياسات المدرسية وتحسين الأداء المدرسي ليس فقط مسألة رغبة أو حُسن نية فقط، أو توفير موارد إضافية للمدارس. فإذا كانت الموارد فعالة، فإنه من السهل تحديد ما ينبغي عمله لتحديد استراتيجية التحسين المدرسي الأمثل. لكن المشكلة تكمن في أنه ليس هناك، حالياً، معرفة كافية ذات مصداقية مناسبة حول أفضل السُبل لاستخدام الموارد الجديدة في التعليم.

ويمكننا أن نتبين صعوبات تجويد التعليم من متابعتنا للعلاقة بين استخدام الموارد ونتائج الطلاب أو تحصيليهم سواء على مستوى منطقتنا العربية أو في أماكن أخرى من العالم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال؛ تبين أن البيانات التي تمَّ جمعها حول أداء المدارس عبر فترة من الزمن والبيانات التفصيلية حول أداء المدارس تقودنا إلى استنتاج بسيط مفاده أنه لا يوجد أي تأثير متسق أو منتظم للموارد على التحصيل المعرفي للطلاب. كما تمَّ التوصل إلى نتائج مشابهة في دول العالم المتقدم الأخرى. لكن بالنسبة لدول العالم الثالث، فهي قد تستفيد من زيادة الموارد؛ بخاصة تلك التي تعاني مؤسساتها التعليمية من نقص في الموارد الأساسية لتوفير تعليم مناسب؛ وذلك لأن غياب الموارد الأساسية مثل مرافق كافية أو الكتب المدرسية يؤثر سلبًا في الأداء بشكل ملحوظ. ومع ذلك، فإن الأدلة لا تشير إلى أن مجرد إنفاق المزيد من الموارد في التعليم، حتى في البلدان الفقيرة، يمكن أن يكون له تأثيرًا كبيرًا عمومًا في نتائج الطلاب من دون إبداء اهتمام أكبر باستخدامات الموارد بصورة أفضل.

لقد حاولت معظم البلدان في مرحلة ما من تاريخها، تحسين مدارسها، وبينما نجح بعضها، فقد فشل كثير منها. وأحد تفسيرات ذلك الفشل هو أنها لم تعط اهتمامًا كافيًّا بجودة المعلم، فلقد تبين، من دراسة تجارب كل من سنغافورة، وفنلندا، وكوريا الجنوبية أن المعلمين الجيدين يمكن أن يتغلبوا على ضعف إعداد الطلاب. ولكن تكمُن المشكلة في أنه من الصعب توظيف معلمين جيدين في معظم بلدان العالم. كما أن القدرة على التدريس لا ترتبط بتدريب المعلمين أو خبراتهم، كذلك فإن معظم أنظمة رواتب المعلمين في العالم لا تشجع على توظيف معلمين جيدين.

وهنا تشير نتائج الدراسات الدولية، كما سنرى عند الخوض في تفاصيل ذلك لاحقًا، إلى أن معظم السياسات المتصلة بجودة المعلم التي تبنتها كثير من دول العالم لم تكن مجدية، بخاصة السياسات التي أكدت على إحداث تغييرات في أوجه قياس جودة المعلم، مثل المؤهلات العلمية؛ كونها لم تسهم في تحسين جودة المعلمين، على الأقل ما

يتصل منها بتحسن تعلم الطلاب. وبدلاً من ذلك تشير الدلائل الحالية إلى أن تحسين جودة التعليم ينتج عن اختيار أفضل المعلمين والاحتفاظ بهم. ومن جانب آخر، تبين أن برامج التدريب أثناء الخدمة حققت بعض النجاح، لكن بمجملها كانت مخيبة للآمال. كما أن الدلائل الحالية تشير إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا توفر لنا أي دليل على أي من برامج التدريب الذي له أثر واضح في تحسين أداء المعلمين.

ومن جانب آخر، لا بد من الإشارة إلى أن خبرة بعض الدول، سواء كانت عربية أم أجنبية، تبين أن هناك حدودًا ينبغي مراعاتها فيما يتصل بتغيير الطاقم التعليمي في أي فترة زمنية. فليس من المنطقي تغيير الطاقم التعليمي بأكمله إذا ما أردنا الحفاظ على تقديم برنامج تعليمي منتظم في المدارس. ويتطلب التوصل إلى إعداد آلية اختيار معلمين جيدة وتوجيه مَن يلتحق بمهنة التعليم والسياسات الأخرى ذات الصلة بها يتطلب وقتًا طويلاً. لذلك تنادي، حتى برامج الإصلاح المدرسي المتفائلة، بآفاق بعيدة المدى قد تمتد إلى عشرين سنة، مع التزام قوي بالإصلاح من قبل القادة التربويين. وتعتمد القدرة على تحسين المعلمين، كما أسلفنا، على جودة سياسات اختيارهم والاحتفاظ بالجيدين منهم. وهناك مقولة تربوية شهيرة تؤكد ذلك، وتقول: "لا ترقى المدارس فوق مستوى معلميها". فالمعلم الجيد يستطيع أن يعلّم تعليمًا جيدًا، ويستطيع أن يسهم بفاعلية في الأنشطة المدرسية بما يعزز من مكانة المدرسة والرقي بها. فالمدرسة هي المحك الحقيقي لنجاح أي نظام تعليمي. لذلك سنخصص جزءًا من هذا الكتاب للحديث عن معايير المدارس بصفتها الميدان الحقيقي لأي برامج تجويد للتعليم، ومعايير المعلم بصفته أحد أهم عناصر تجويد التعليم.

وكتابنا هذا يهتم بموضوع تجويد التعليم على مستوى المدرسة والمعلم والبرامج التعليمية من مناهج دراسية وبرامج جامعية، بصفتها موضوعات ملحة على مستوى العالم في يومنا هذا. وموضوع جودة أو تجويد التعليم موضوع كتبت فيه كتابات عديدة، وعُقدت حوله مؤتمرات وندوات وورش عمل كثيرة ومتعددة. ويمكن القول: إنه أكثر الموضوعات تداولاً الآن في التعليم سواء العام أم العالي.

إن هذا الاهتمام بموضوع تجويد التعليم لم ينشأ من فراغ، وإنما جاء من حاجة مُلحة نتيجة أسباب عديدة، منها: الإقبال المتزايد على التعليم الذي شكل ضغطًا كبيرًا على المؤسسات التعليمية أثر في جودة أدائها؛ وتطور أهداف التعليم بفِعل التحولات المعرفية والتقنية التي يشهدها العالم؛ والأخذ بالمدخل الاقتصادي في معالجة موارد التعليم واحتساب كلفته وعائداته التي نتج عنها ظهور آلية المساءلة؛ والهوة الفاصلة بين مخرجات التعليم وبين متطلبات المجتمع وسوق العمل التي ولدت شكوى متواصلة حول أهمية ربط مخرجات التعليم بسوق العمل؛ وتزايد قناعة الساسة ورجال المال والأعمال والخبراء بأهمية راس المال البشري في النهوض بالاقتصادات الوطنية والتنمية المستدامة مما جعل هذا الموضوع يحتل أولوية قصوى في قائمة أولوياتهم؛ وكذا مطالبة العديد من المنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني بتحسين الخدمات التعليمية المقدمة للمواطنين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص، وذلك لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته. وبالتالي يأتي هذا الكتاب محاولة لإثراء الكتابات حول موضوع الجودة باللغة العربية.

يناقش، هذا الكتاب، موضوع تجويد التعليم من منظور نقدي بهدف عكس الصورة الحقيقية للواقع ووضع معالجات للرقي به. وقد وزعت محتوياته في ثلاثة أجزاء واثني عشر فصلاً. يضم الجزء الأول ثلاثة فصول عرضت فكرة عامة عن الجودة، ورواد الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، وضمان جودة التعليم. والفصل الأول يغطي موضوعات تشمل: نشوء فكرة الجودة، ومفهوم الجودة، والجودة في الإسلام.

ويتناول الفصل الثاني مفهوم ضمان الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، ورواد الجودة الأوائل مع التركيز على اسهامات إدوارد ديمينج، وجوزيف جوران، وفيليب كروسبي، ويعرض —أيضًا— عددًا من جوائز الجودة والتميز الشهيرة.

أما الفصل الثالث، فيعرض المقصود بضمان جودة التعليم، فيركز على الجودة في التربية، وبدايات ظهور ضمان الجودة في التربية، وأسباب الاهتمام بضمان جودة التعليم، وأشكال قياس ضمان جودة التعليم، وتنوع مفاهيم ضمان جودة التعليم.

ويضم الجزء الثاني ستة فصول، تغطي موضوعات مهمة تشمل: الأطر المرجعية الشهيرة في ضمان جودة التعليم، ومواصفات أطر جودة التعليم، وتجارب ونماذج عالمية في تجويد التعليم، ونظرة نقدية لضمان جودة التعليم، وتحديات جودة التعليم، وأخيراً يعرض آلية بناء نماذج تجويد التعليم لبلدان العالم الثالث مع مثال من التعليم العام وآخر من التعليم العالي. فيعرض الفصل الرابع عشرة من الأطر المرجعية الشهيرة في ضمان جودة التعليم تشمل: نموذج اليونيسيف، ونموذج اليونسكو، ونموذج البنك الدولي، ونموذج حقوق الإنسان، ونموذج التعلّم مدى الحياة، وغيرها من النماذج المهمة التي تتناول ضمان جودة التعليم، وفي الأخير يستخلص بعض الأفكار المهمة من تلك النماذج.

ويغطي الفصل الخامس المواصفات التي ينبغي توافرها في أي إطار مرجعي لضمان جودة التعليم بما يحقق الأهداف المنشودة من تجويد التعليم.

كما خصص الفصل السادس لعرض تجارب ونماذج عالمية وعربية في تجويد التعليم شملت كل من: التجربة الأمريكية، والتجربة الكندية، والتجربة البريطانية، والتجربة الفنلندية، وتجربة سنغافورة، وتجربة كوريا الجنوبية، والتجربة المصرية، وتجربة مجلس أبوظبي للتعليم، ومشروع مكتب التربية العربي لدول الخليج. كما تضمن عرضاً لأهم الدراسات الدولية التي تناولت خلاصة تجارب دول رائدة في تجويد التعليم العام. وعرض في الأخير بعض النماذج المهمة من التعليم العالي.

أما الفصل السابع، فقد تضمن نظرة نقدية في ضمان جودة التعليم في سياق دول العالم الثالث مع التركيز على الدول العربية واليمن بوجه خاص.

ويعرض الفصل الثامن تحديات ضمان جودة التعليم العام والعالي، وبخاصة تلك المتصلة بالموارد المتاحة، وتحديات جودة التدريس والامتحانات، والتحديات المتصلة بمخرجات النظام التعليمي.

ويعرض الكتاب في الفصل التاسع نموذجاً جديداً لضمان جودة التعليم وفق الاستخلاصات التي يتوصل إليها في الفصول السابقة.

وخصص الجزء الثالث والأخير من الكتاب لعرض الإطار الوطني للمؤهلات بصفته أداة تضمن تكافؤ المؤهلات العلمية بين مؤسسات التعليم في البلد الواحد وبينها وبين بقية دول العالم ثم يعرض مخرجات التعلّم والمعايير التربوية بصفتها مرتكزات بناء المناهج الدراسية والبرامج الأكاديمية الجامعية مع مثال من معايير تعليم العلوم في المدارس، ومثال من التعليم الجامعي حول معايير مهنة التعليم كون المعلم يشكل العامل الجوهري في ضمان جودة التعليم.

ويغطي الفصل العاشر الإطار الوطني للمؤهلات ويبرز أهميته في ضمان جودة البرامج الأكاديمية والشهادات الجامعية في البلد الواحد وبين بلدان العالم.

أما الفصل الحادي عشر، فقد خُصص لعرض مخرجات التعلّم، والمعايير التربوية، وأنواعها، ويعرض معايير المنهج المدرسي، وجودة العملية التعليمية، وجودة التقييم. كما يعرض مثالاً من مادة العلوم، والتي تتضمن معايير تدريس العلوم، ومعايير التنمية المهنية، ومعايير تقييم تعلّم العلوم، ومعايير محتوى مادة العلوم.

ويتناول الفصل الثاني عشر والأخير، معايير مهنة التعليم في مراحلها الثلاث: قبل الخدمة، وأثناء الخدمة، والاحتراف في التدريس.

ويأمل المؤلف بذلك أن يكون قد أعطى هذا الموضوع حقّه من العرض والتحليل والمناقشة، وقدم للقارئ العربي مقاربة جديدة حول موضوع تجويد التعليم يمكن أن تُسهم في إثراء الفكر التربوي العربي، وتفتح آفاقًا جديدة لدراسته.

هذا والله ولي الهداية والتوفيق.

أ. د. عبداللطيف حسين حيدر الحكيمي
أستاذ التربية، جامعة صنعاء

الجزء الأول

الجودة وضمان جودة التعليم

الفصل الأول

نشوء فكرة الجودة

ليست الجودة وليدة اليوم، بل هي ثمرة الحضارة الإنسانية منذ القدم، فقد دعت إليها جميع الأديان السماوية، والتي أكدت على الجودة في القول والعمل، فحثت مثلاً على الإتقان في العمل، وعدم الغش، والصدق في المعاملة، والتقيد التّام بالأوزان والمكاييل والمقاييس.

يحرص الناس، منذ نشأتهم الأولى، على الحصول على الجيد في مناحٍ كثيرة من حياتهم، ويستمرون في ذلك عبر مسيرة حياتهم الطويلة. فكل فرد منا، بني البشر، يسعى لأن يعيش حياة سعيدة هانئة، حيث نحرص على أن نحصل على الطعام الجيد، واللباس الحسن، والصحة السليمة، والمسكن المريح، والأسرة السعيدة، والعمل المريح، والأصدقاء الأوفياء. وكلما تحقق لنا شيء من ذلك تقدمنا سريعًا لنيل آخر، ويستمر الإنسان في ذلك ما أوتي من عمر. وبذلك غدت الجودة مسعى إنسانيًّا مهمًا في حياتنا.

لقد مارس الإنسان الجودة، أول ما مارسها، ليصف — بصورة عفوية — مدى رضاه عن شيء معين لاحظه أو استخدمه مثل: منزل، أو سيارة؛ أو سلعة محددة استهلكها مثل: الهاتف النقال، أو ساعة، أو كتاب؛ أو خدمة تلقاها مثل خدمة مصرفية أو وسيلة نقل؛ أو خبرة مرَّ بها، مثل رحلة أو زيارة لمكان ما. ولكنه لم يكترث حينها إلى الشروط التي ينبغي أن يستند إليها في إصدار حكمه حول موضوع وصفه، مثل: دقة الحكم، أو قابلية التحقق من صحة ما وصفه، أو ما سيواجهه فيما لو نوقش فيما توصل إليه (وهي الشروط المتبعة حاليًا والتي نسميها اليوم بالمساءلة في ميدان ضمان الجودة). ولكن ذلك الوصف لم يكن معتدًا به بين المشتغلين بالمعرفة آنذاك؛ لأن ثقافة ذلك العصر كانت تقدّر ما هو كمي فقط، فلقد كان ينظر إلى تلك الأحكام نظرة دونية، حيث كانت تُعدُّ بأنها انطباعات

غير معيارية، وبالتالي لم يؤخذ بها؛ لأن العلماء كانوا يضعون تلك الانطباعات أو الأحكام في خانة التقديرات الذاتية الصرفة، من دون أن يضعوا لها وزنًا يذكر في شغلهم.

لكن بعد أن اتضحت فائدة تلك الأحكام في الحياة العملية بين الناس– على الرغم من عدم قدرة مُصدِريها على تفسيرها – بدأ هذا النشاط الإنساني رحلته الطويلة في الدخول إلى ميدان الأحكام التقييمية المعترف بها. فتبلورت الفكرة في صورة مفهوم الجودة والذي تطور تدريجيًّا من تقدير انطباعي عفوي أو غير معياري قبل ذلك، إلى قيمة لها موقعها داخل المقاييس المتفق على دلالاتها وتأثيراتها. ومما ساعد على ذلك الانتشار ظهور مفاهيم البحث النوعي وبروز أهميته بين المشتغلين في المعرفة.

بذلك دخل مفهوم الجودة ميدان الصناعة وميدان الخدمات التي تقدم في المجتمع، وتشكلت له منهجية جديدة أصبحت لها أسسها وشروطها ومعاييرها، كما ظهرت له دلالات جديدة محددة بدقة. ومن هنا بدأ التنافس بين الشركات والمهتمين في البحث عن تعريف دقيق لمفهوم الجودة وآلياته لتنظم إجراءاته.

الجودة في اللغة:

نجد، عند البحث في أصل الجودة الاشتقاقي في اللغة، أنه يتمثل في الفعل (ج و د)، وهو أصل يدل على التسامح بالشيء وكثرة العطاء (ابن فارس، ١٩٩١م، جـ١: ٤٩٣).

وجاد الشيء جوّده، أي صار جيدًا، وأجاد: أتى بالجيد من القول والفعل. ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله (ابن منظور، ٢٠٠٣م، جـ٢: ٢٥٤، ٢٥٥).

وأجاد الشيء جَوّده تجويدًا، واستجاده عدّه جيدًا، وجمع الجود جياد (الرازي، ب.ت: ٧٥). والجيد ضد الرديء، ورجل مجيد: أي يجيد كثيرًا (الزبيدي، ١٩٩٤م، ١/١٩٤١).

وجاد الفَرَسَ: أي صار رائعًا، يجود جودةً (ابن منظور، ٢٠٠٣م، جـ٣: ١٣٥، ١٣٦).

في اللغة الإنجليزية، نجد أن المعنى مشتق من الكلمة اللاتينية (Quality)، ويقصد بها طبيعة الشيء جيدًا كان أم غير جيد؛ أو الخاصية التي يمتلكها شيء أو شخص؛ أو

مستوى عالٍ من القيمة أو التميز (قاموس ويبستر). وبالتالي فإنها لا تعني بالضرورة دوما الأفضل أو الأحسن، وإنما هي مفهوم نسبي يختلف النظر إليه باختلاف المستفيد منه، سواء كان الزبون، أو المصمم، أو المجتمع، أو المؤسسة.. إلخ.

وتشير هذه الدلالات إلى أن الجودة تتضمن الأداء الجيد والعطاء الواسع المستمر، وقد تعني في مستوياتها العالية التفوق والإبداع والتميز، أي الاتيان بالجيد. وفي ضوء ذلك فإن الجودة هي نتيجة الاهتمام أساساً بالكيف أو النوع وليس بالكم.

تشكُل مفهوم الجودة:

على الرغم من أن فكرة الجودة موجودة منذ آلاف السنين، إلا إنها لم تتبلور في العمل بصورة منهجية إلا حديثاً، فقد كانت بداياتها الحديثة في اليابان، بخاصة بعد الحرب العالمية الثانية عندما قرر اليابانيون استعادة نهضتهم التي دمرتها الحرب.

مع ذلك يمكن تتبع جذور مفهوم الجودة إلى أوروبا العصور الوسطى، وتحديداً في أواخر القرن الثالث عشر عندما بدأ الحرفيون في تنظيم أنفسهم في كيانات سميت النقابات (Guilds).

وتواصل ذلك في بداية القرن التاسع عشر، عندما اتجه المشتغلون في الصناعة، في الدول الصناعية الكبرى، إلى تبني هذا النموذج الذي أبتكره الحرفيون في القرن الثالث عشر.

وازدادت الحاجة إليه مع الأخذ بنموذج المصنع، الذي يركز على تفتيش المنتج بصفته آلية جودة، حينها بدأت بريطانيا، في منتصف عام ١٧٥٠م، بتبنيه ونمت لتواكب الثورة الصناعية في بداية الألف والثمانمائة من الميلاد.

من جانب آخر تتبع فيجن نشوء فكرة الجودة بصورة أكثر تفصيلاً، حيث يرى أن الجودة بدأت في الصناعة، في حوالي عام ١٩٠٠م، في صورة بسيطة تمثلت في تكليف أحد العمال القيام بضبط الجودة من خلال الإشراف على جودة المنتج. تلى ذلك تعيين مشرف جودة في المصانع عام ١٩١٨م. ثم تبلورت الفكرة بصورة أكبر عندما تمَّ تعيين مفتشي جودة عام ١٩٣٧م.

وبعد أن دخلت الولايات المتحدة الأمريكية الحرب العالمية الثانية، أصبحت الجودة عنصرًا حاسمًا في الجهود الحربية: فلقد كان من المهم أن يعمل الرصاص المصنع في دولة ما، على سبيل المثال، في بنادق مصنعة في بلد آخر باستمرار.

كذلك، كانت القوات المسلحة، في البداية، تفحص تقريبًا كل قطعة سلاح، ثم لتبسيط هذه العملية وتسريعها من دون المساس بسلامة الأفراد: بدأ الجيش في استخدام تقنية أخذ العينات عند فحص القطع العسكرية، وساعد في ذلك نشر معايير المواصفات العسكرية والدورات التدريبية في مجال تقنيات مراقبة العملية الإحصائية التي قدمها والتر شيوارت.

أما بعد الحرب العالمية الثانية، شكلت أعمال "ديمينج" (Deming) مرحلة جديدة، تبلورت من خلالها الأفكار المنهجية للجودة التي طبقت في اليابان في نهاية خمسينيات القرن الماضي؛ والتي هدفت إلى رفع كفاءة المنظومة الإدارية للوصول إلى منتج جيد. ثم انتشرت تلك الأفكار التي طورها، بعد ذلك، كروسبي وآخرون في الولايات المتحدة الأمريكية لمواجهة ما وصفه الأمريكيون بتفوق العملاق الياباني.

وفي بداية عام ١٩٥٠م، اُستخدم الإحصاء في ضبط الجودة. وتوسع إطار عمل ضبط الجودة بعد ذلك ليشمل مراجعة التصاميم وفحصها وتحليل النتائج وإجراءات ضبط الجودة أثناء التصنيع. ولكن كانت نقطة التحول الرئيسة بدءًا من عام ١٩٨٠م، عندما أصبح ضبط الجودة نشاطًا واسع التنظيم (Feignbaum, 1991).

إن الجودة ليست أمرًا مخفيًّا يتم اكتشافه والعثور عليه، بل هي موجودة بيننا وفي الأشياء المحيطة بنا وفي الخدمات التي نتلقاها. كما أنها ليست مستوىً واحدًا، بل تقع في مستويات متدرجة من أدنى القيم إلى أعلاها. وهي ترقى كلما رقي فَهمنا وذوقنا للأشياء المحيطة بنا والخدمات التي نستقبلها، بل يمكن القول: إن الجودة مسألة حضارية ترقى كلما زاد الإنسان تحضرًا.

من الجدير التفريق بين الجودة وتصنيف الأشياء الذي يقوم على أساس "الكيف". ففي التصنيف يتم فرز الأشياء وفقًا للخصائص المشتركة بينها (كما في تصنيف الكتب على أساس التخصص) من دون الحاجة إلى المفاضلة بينها ومن دون تضمين تلك العملية حكمًا قيميًّا؛ بينما تتطلب الجودة تحديد الرتبة التي يحتلها الشيء أو الخدمة على تدريج ذي أوزان معروفة مسبقًا.

ويمكن القول: إن هناك ثلاثة عوامل أسهمت في تبلور مفهوم الجودة بوضوح، هي: الحرفية (Craftsmanship)، ونموذج المصنع (Factory System)، ونظرية تايلور في الإدارة (Taylor System).

هنالك تعريفات متعددة للجودة، منها:

- تعريف ديمنج: الملائمة للغرض.
- تعريف جوران: الملائمة للاستخدام.
- تعريف كروسبي: المطابقة للموصفات.
- تعريف هيئة المواصفات البريطانية: مجموعة صفات، وملامح، وخواص المنتج، أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الملحة، والضرورية.
- تعريف المعهد الوطني الأمريكي: مجموعة من السمات، والخصائص للسلع، والخدمات القادرة على تلبية احتياجات معينة.
- تعريف المعهد الفيدرالي الأمريكي: أداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم العميل في تعرّف مدى تحسن الأداء.

يتضح مما سبق، أن الجودة، بصفة عامة، هي جودة المنتج أو الخدمة التي تؤدي في أقصر وقت، وبأدنى تكلفة بما يلبي احتياجات الزبون وبما يحقق قدرة المنتج أو الخدمة على المنافسة بين المنتجات أو الخدمات الأخرى.

أما من منظور إداري، فتعرف الجودة بأنها: ثقافة تنظيمية جديدة يصبح، في إطارها، كل فرد من أفراد المؤسسة مسئولاً عنها. وقد ارتبط مفهوم الجودة، في بداية عهده،

بالسلعة المنتجة، فقد كان ينظر إليها بأنها "الملائمة للاستعمال"، أي أن السلع والخدمات يجب أن تلبي احتياجات مستخدميها، وبالتالي فإنها تدل على تلبية احتياجات الزبون بأقل تكلفة ممكنة مع ضمان التخلّص من العيوب والأخطاء في السلع المنتجة. وتعدُّ جودة المنتجات أو الخدمات، اليوم، أحد العوامل الأساسية التي تسهم في نجاح أو فشل الشركات؛ ولذلك تسعى الشركات إلى تقديم منتجات وخدمات ذات جودة منافسة لتتمكن من خلالها من تحقيق ميزة تنافسية على غيرها من الشركات لتحقق رضا الزبائن والربح الأكبر بالطبع.

الجودة في الإسلام:

إن مفهوم الجودة وتجويد العمل عمومًا ليس بجديد علينا، نحن المسلمون، حيث يحثنا ديننا الإسلامي الحنيف على الجودة، ويطلب منا الإتقان في العمل وفي كل الأمور التي تجري بين الناس، لا سيما في التربية والتعليم. وهناك مفاهيم إسلامية عديدة تتصل بمفهوم الجودة التي شكلت حافزًا مهمًا للعلماء الأوائل على الاهتمام بالعلوم الدينية والدنيوية.

ونعرض فيما يلي أهم المفاهيم الإسلامية المتعلقة بالجودة:

- الإحسان: يتطلب هذا المفهوم من المسلمين الإحسان في كل قول وعمل يقومون به، وذلك امتثالاً لقول الله تعالى: {.. وَأَحْسِنُواْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} (البقرة، ١٩٥).
- الإتقان: تتجلى كلمة الإتقان عند المسلمين في العمل دون حدوث أي قصور في عملهم. فالله تعالى تجلت حكمته اتقن كل شيء في هذا الكون الفسيح. فقد قال عز وجل: {.. صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ} (النمل: ٨٨).

- **الإخلاص في العمل:** يُعد الإخلاص في العمل أساس عند كل مسلم ومسلمة، وذلك تقربًا إلى الله سبحانه وتعالى لكسب رضاه بغية أن يسكن صاحبه وينزله المنزلة الرفيعة في الجنة. فقد قال تعالى: {وَمَا أُمِرُوا إِلاَّ لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاء .. } (البينة: ٥).
- **الإصلاح :** يكون الإصلاح، دائمًا، بالعمل والمثابرة على الإتقان، وغير ذلك من الأمور الحسنة التي تؤدي إلى تجويد العمل وتحث عليه. والله تعالى يقول: {.. إِنَّا لاَ نُضِيعُ أَجْرَ الْمُصْلِحِينَ} (الأعراف: ١٧٠). وهناك أحاديث نبوية شريفة تحثّ على تجويد العمل منها قوله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يُحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يُتقنه" (رواه البيهقي).
- **الإحساس بالمسئولية:** لدى المسلم شعور بالمسئولية عن جميع الأعمال والأقوال التي يقوم بها. يقول تعالى: {.. إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً} (الإسراء: ٣٦). ويقول تعالى: {وَإِن تُبْدُواْ مَا فِي أَنفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُم بِهِ اللَّهُ... }، (البقرة: ٢٨٤).
- **القدوة:** يحث ديننا الإسلامي على القدوة، والمسلم يبحث دائمًا عن القدوة الصالحة، فجميع الأنبياء قدوة صالحة. يقول تعالى: {أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ ..}، (الأنعام: ٩٠). وشخصية الرسول "محمد" صلى الله عليه وسلم هي الشخصية الأمثل التي يسعى كل مسلم للاقتداء بها. وهنا يقول الله عز وجل: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا } (الأحزاب: ٢١).

أضف إلى ذلك أن كثير من مبادئ الجودة قد اهتم بها الإسلام وعمل على ترسيخها والتي منها على سبيل المثال:

- حب العمل والإتقان فيه.

- التدقيق والمحاسبة.
- الإخلاص والمراقبة الذاتية.
- التعاون والتكافل بين أفراد المجتمع.

أهمية الجودة:

يشكل التقدم الهائل في عالمنا المعاصر في المجالات الصناعية والتجارية والتقنية والاجتماعية والتربوية تحديًّا كبيرًا أمام المؤسسات في سبيل الحفاظ على بقائها في السوق والمنافسة والتميز عن الآخرين. فنجاح المؤسسات مرهون بحجم الثقة التي تبنيها مع عملائها وأصحاب العلاقة. وهذه الثقة تعتمد، بدرجة كبيرة، على مدى التزام المؤسسة بتوفير السعلة أو الخدمة حسب المواصفات المحددة وبالسعر المطلوب وفي الوقت المناسب. ويكمن التحدي في فشل كثير من المؤسسات في تحقيق التزاماتها؛ نظرًا لأن ما التزمت به قد يفوق قدرتها على تحقيقه، أو أنها تملك القدرة على الوفاء بالتزاماتها، لكنها تفشل في إدارة قدراتها، وبالتالي لا تحقق التزاماتها أمام عملائها وأصحاب العلاقة. ومن هنا فإن التهديد الذي يواجه المؤسسات هو تهديد من الداخل أكثر منه من الخارج، فالعملاء وأصحاب العلاقة يحتاجون إلى الثقة في مَن يبيعونهم السلع أو في مَن يقدمون لهم الخدمات التي يحصلون عليها بناءً على السمعة.

إن حر ص المؤسسات على تقديم خدمات أو منتجات ذوات خصائص وسمات مميزة عن قريناتها من المؤسسات الأخرى المنافسة تبرز بوضوح جلي أهمية الجودة. ولم يعدّ أمام المؤسسات أن تختار بين أن تجوّد من خدماتها ومنتجاتها أم لا، فالجودة أصبحت ضرورة، لكنها تحتاج إلى مقومات. فالجودة تتلخص في فكرة أن تقدم المؤسسات خدمة أو منتج يحقق أهداف الزبون الذي يسعى للحصول على الأداء الأفضل، وبالتالي نيل رضاه وقبوله للخدمة أو المنتج. ويترتب على ذلك اتساع الحصة السوقية للمؤسسة كلما زاد عدد الزبائن نتيجة الإقبال على الخدمة أو المنتج الذي يتميز بخصائص فريدة عن باقي

خدمات أو منتجات المؤسسات الأخرى، مما ينعكس ذلك على زيادة الإيرادات والمبيعات وبالتالي يؤدي إلى زيادة الأرباح.

لقد أصبحت الجودة هدفًا لكل المؤسسات الطموحة التي تترفع بنظرها عن مواقع أقدامها وتنظر الى المستقبل المشرف بمنظور العصر وديناميكية الاقتصاد العالمي المعاصر. فهي تركز على مفهوم البقاء والاستمرار والتطوير من خلال استشراف آفاق المستقبل. ولقد اثبت الواقع والتجربة ان الجودة هي أداة يمكن التعامل بوساطتها مع مستجدات العصر وتطوراته والذي ساعد المؤسسات الكبرى على كسب المنافسة والتربع على قاعدة صلبة في السوق العالمية. ومن هذا المنطلق فإن المؤسسات مطالبة، اليوم، بالتأكيد على هذا المبدأ واعتباره اساسًا وهدفًا تبني عليه هيكلية أعمالها؛ كونها آلية تساعدها على إصلاح نفسها وتطوير أدائها وتحقيق أهدافها والتمشي مع التطورات الراهنة، لاسيما أنه لا محيص من خوض غمار الساحة الدولية وترويض النفس للتعايش معها، وذلك لأسباب منها أن العالم بأسره قد أصبح سوقًا مفتوحة وأن الدول النامية مرتبطة بهذا السوق ارتباطًا وثيقًا. فلم يعدّ هناك خيار، وان الدول النامية تعتمد على الاقتصاد العالمي من أجل تصريف بضائعها وللحصول على رأس المال والتكنولوجيا والخبرات.

هنا يأتي دور الجودة في مساعدة المؤسسات على إدارة قدراتها بما يكفل لها الوفاء بوعودها وحماية سمعتها، وذلك من خلال مجموعة من المواصفات والأدوات والتطبيقات تؤمن الجودة للمؤسسات، ومن ثم القدرة على الوفاء بمتطلبات العملاء وأصحاب العلاقة.

الجودة في التعليم:

تتعدد تعريفات الجودة، فليس هناك تعريفًا واحدًا جامعًا شاملاً يوضح مفهوم "الجودة" ينطبق على جميع الأنشطة الإنسانية سواء في الصناعة والتجارة أو الهندسة أو الصحة أو التعليم أو غيرها من مجالات الحياة. وكثيرًا ما يستخدم العلماء مصطلح الجودة من دون الاتفاق على تعريف دقيق يكون محل إجماع بينهم، كما أن المعاني المتعددة

التي يستخدمونها تعكس مفاهيم متنوعة لديهم. وكذلك الحال في التعليم، حيث يستخدم التربويون مفهوم الجودة من مناظير مختلفة ليست بالضرورة تكون محل اجماع بينهم.

بدورنا نقول: إنه للتوصل إلى كُنه المفهوم في التعليم، لا بد من العودة إلى أصل فكرة التعليم ومنشأه. فلا يخفى على المشتغلين في التعليم أن التعليم ارتبط بغاية نبيلة غرسها المعلمون الأوائل في قلوب التربويين ونفوسهم. فلقد تمثل المعلمون الأوائل تلك الغاية تمثلاً حقيقيًّا، فعملوا على تحقيقها من خلال إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها للعيش حياة سعيدة، كريمة، وهانئة. وفي سبيل ذلك، أعطوا أفضل ما عندهم، وقضوا جُل وقتهم في التعليم، واستثمروا كل جهدهم لتحقيق تلك الغاية النبيلة، وذلك إيمانًا منهم بأن العلم يتطلب الإخلاص في العمل سواء عند اكتسابه أو عند تعليمه للآخرين، ما لم يكن في متناول أي منهما (سواء المعلم أم المتعلم)؛ لأنه لا يرضى إلا بمثابرة حقيقية وانهماك تام.

فالغاية الأساس والنبيلة للتربية هي التعليم الجيد، الذي يفضي إلى تعلم حق، وإلى الرفع من شأن العلم من خلال تمثُل قيمه الحقّة، والتي من أهمها الإخلاص والمثابرة في تحصيله وتعليمه. هذا يقودنا إلى القول: إن الجودة في التعليم تعنى تحقيق "التعليم الجيد" الذي يحقق "التعلم الجيد" بما يضفي لحياة الناس معنى جديدًا.

وبناءً على ذلك، فإنه يمكن القول:إن الجودة في التعليم تتحقق عندما يتوافر أمران: أولاً عندما يتعلم الطلاب بشكل جيد: وثانيًا، عندما تُشكل المؤسسات التعليمية قيمة مضافة إلى حياة طلابها والعاملين فيها.

ويمكن لهذا الفَهم الواسع للجودة في التربية والتعليم توجيه تحسين التعليم والتعلّم بطرق يسهل على الطلاب والمعلمين والإداريين والمجتمع ملاحظتها وتقديرها بصورة يومية.

وفي رأيينا، فإن جودة التعليم تشمل المكونات الخمسة الرئيسة الآتية:

١. تمتع المتعلمين بصحة وتغذية جيدة تمكنهم من المشاركة في التعلّم بإيجابية، وحصولهم على الدعم اللازم للتعلّم من أسرهم ومجتمعاتهم المحلية.
٢. توافر بيئات وسياقات تعلّم مناسبة تتسم بالأمان والحماية للمتعلمين، وتراعي الفروق بين الجنسين، وتتصف بالإنصاف لجميع الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية، ويتوافر فيها الموارد والتسهيلات الكافية للتعلم.
٣. توافر محتوى تعلّم متمثل في مناهج ومواد تعلّم جيدة، وتكون ذات صلة بحياة الطلاب والمجتمع، بما يمكّن المتعلمين من التعلّم (اكتساب المعارف والمهارات الأساسية).
٤. توافر برامج تدريب المعلمين ومديري المدارس على استخدام أساليب التدريس التي تركز على المتعلمين في صفوف دراسية ومدارس تدار بشكل جيد، ويتم تقييم استخدام أساليب التدريس تلك والإدارة الصفية والمدرسية بمهارة لتسهيل التعلّم وتقليص الفوارق في أداء المعلمين وفي تعلّم الطلاب.
٥. تحقيق نتائج مهمة تشمل اكتساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات المخطط لها، وترتبط بالأهداف الوطنية للتعليم، وبما يمكّن التربية من المشاركة الإيجابية في تحقيق تنمية المجتمع.

هذا التعريف العام لمفهوم الجودة في التعليم يوفر لنا فهماً عميقاً للتربية والتعليم بصفته نظاماً معقداً يعمل مندمجاً ضمن السياقات السياسية والثقافية والاقتصادية للمجتمع والعالم.

ذلك هو ما يتصل بفهمنا للجودة في التعليم، أما "ضمان الجودة" فهو اهتمام منهجي، منظم ومستمر حول مفهوم الجودة. وهو يتطلب توافر نظام يضمن تحقيقه. والغرض من نظام ضمان الجودة هو ضمان أن الأنشطة التربوية ذات جودة عالية، ويتم

تطويرها نحو مزيد من التحسين. ولنظام ضمان الجودة شكلان: داخلي وخارجي. يتمثل نظام ضمان الجودة الداخلي في السياسات والآليات التي تطبقها مؤسسة تعليمية لضمان جودة أدائها. نظام ضمان الجودة الخارجي، فيتمثل في الإجراءات التي تطبقها جهة خارجية للتحقق من أن مؤسسة تعليمية تلبي معايير ضمان الجودة.

أما الاعتماد الأكاديمي، فهو أحد أشكال ضمان الجودة الخارجية، يقع ضمن أشكالاً أخرى من أشكال ضمان الجودة الخارجية والتي تشمل التقييم، والمراجعة، والتفتيش. وهي أشكال متعددة تتناول جوانبًا محددة فقط من الجودة (عينة من أنشطة المؤسسة التعليمية يسهل تقييمها) بما يمكن جهة التقييم من إصدار حكم على جودة أداء مؤسسة تعليمية. وبالتالي فإن ضمان جودة التعليم مفهوم أعم وأوسع من مفهوم الاعتماد.

الخلاصة:

تعدُّ الجودة مسعى إنسانيًّا كبيرًا، نشأ مع تزايد قدرة الناس على إصدار الأحكام، وبالتالي تنوعت مفاهيمه من ميدان لآخر، وبحسب طبيعة مجال التخصص أو النشاط الإنساني. فكان من الصعب تحديد مفهوم دقيق لها، إذ إن لكل متخصص مفهومه الخاص به، وهذا لا بأس به، فهو يعدُّ "اختلاف تنوع"، كما يقال، وليس "اختلاف معنى". فمفهوم الجودة مفهوم واسع، له أوجه عدة؛ منها: الملاءمة للاستخدام، أي أن يكون المنتج أو الخدمة ملائمًا في استخدامه؛ وتعني – أيضًا – تحقيق احتياجات وتوقعات العميل، أي كل ما يحتاج إليه العميل أو يتوقعه بالمنتج أو الخدمة. ومن زاوية أخرى، فإن الجودة درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة؛ كما تعني تحقيق ثلاثة أمور: الوفاء بالمتطلبات، وانعدام العيوب، والدقة من أول مرة، أي إن جودة المنتج أو الخدمة تفي بالمطلوب، وتحقق رضا العميل.

الفصل الثاني

ضمان الجودة

يعود الفضل في ابتكار مفهوم ضمان الجودة إلى اليابانيين الذين طبقوه على أرض الواقع، بعد أن كان مفهومًا مجردًا، بهدف تحسين جودة منتجاتهم. ويطلقون على هذا المفهوم الكلمة اليابانية كايزن (kaizen)، والتي تعني "جعل الأشياء أفضل". ويرتكز مفهوم ضمان الجودة على مبدأ محوري هو إشراك جميع العاملين في تحسين جودة المنتج بما في ذلك الإدارة العليا في المؤسسة.

ولكن قبل الحديث عن ضمان الجودة، ينبغي أن نفرق بين مصطلح ضبط الجودة (Quality Control) ومصطلح ضمان الجودة (Quality Assurnace)، إذ إن مصطلح ضبط الجودة يوصف بأنه عملية بعدية بالنسبة للمنتج أو الخدمة هدفها اتخاذ إجراء معين تجاه المنتجات أو الخدمات التي يتبين بعد الفحص والتدقيق النهائي أنها ليست بالمستوى المطلوب (الذي يُرضي الزبون). وقد يكون الإجراء رفض المنتجات أو الخدمات والتخلص منها، وقد يتبع ذلك إجراءات لتعرّف أسباب الفشل ووضع توصيات للتصحيح. بينما يوصف مصطلح ضمان الجودة بأنها عملية قبلية تتخذ قبل التوصل إلى المنتج أو تقديم الخدمة، هدفها إكساب المنتج أو الخدمة الجودة المطلوبة والتي يتم تحديدها مسبقًا. ومن منظور المخرجات، فإن الضرر قد حدث (أي لا يتم منعه في ضبط الجودة خلال عملية الضبط).

وبناءً على ذلك، فإن عملية ضبط الجودة لا تمنع الفشل وإنما تحدده، بينما الذي يمنع الفشل هو إجراءات عملية ضمان الجودة التي تحرص على تحديد المشكلات المتوقعة من بداية العملية الإنتاجية والتعامل معها حالاً، أو حتى منعها من الحدوث تمامًا. وإذا حدث إن لم تنجح إجراءات معينة لضمان الجودة في منع الفشل، فيجب على

المؤسسة أن تطبق إجراءات بديله تحول من دون وقوع الفشل ثانية، وتعمل على الوصول إلى الجودة المطلوبة.

وبعبارة أخرى، تقتصر عملية ضبط الجودة على استبعاد المعيب. أما ضمان الجودة فهي عملية أكثر شمولاً، لا تركز فقط على استبعاد المعيب (إذا حدث، وإنما تعمل على الوفاء بمتطلبات الجودة والإيفاء بها، مع التقليل من المعيب.

ولقد أدى هذا الاهتمام المتزايد بتحسين الجودة إلى الانتقال من التركيز على السلعة وأهمية إنتاجها بمواصفات تلبي رغبات الزبون، إلى اعتبار الجودة محصلة الأداء الجيد في مختلف وظائف المؤسسة (الإنتاجية، والمالية، والتسويقية)، ونتيجة – أيضًا– للاستفادة المثلى لموارد المؤسسة وأصولها المالية والبشرية والمعرفية والتكنولوجية .ولقد أدت هذه النظر الشمولية للجودة إلى ظهور ما يعرف اليوم بـ "إدارة الجودة الشاملة" المرتبطة بجميع وظائف المؤسسة لا بالمنتج فقط، والتي تقتضي أن تتمَّ من قبل جميع الأفراد لا المختصين بالجودة فقط، بالإضافة إلى توسيع مفهوم الزبون ليشمل الزبون الداخلي (داخل المؤسسة من عمال وموظفين، وإداريين، وغيرهم) والخارجي (الزبون، والمجتمع، والحكومة).

ويرى البعض أن بدايات إدارة الجودة الشاملة تعود إلى فترة الحرب العالمية الثانية، والتي أتخذت خلالها إجراءات لضمان متانة وسلامة الطائرات المقاتلة، وانفجار القذائف فور وقوعها، وعمل الأسلحة بشكل كفؤ أثناء القتال؛ وذلك نظرًا لارتباط ذلك بحياة المقاتلين. ولقد كان ذلك بفضل أعمال المهندسين إدوارد ديمنج وولتر شيوهارت. كما كان لديمنج الفضل في نقل أفكار إدارة الجودة الشاملة إلى الصناعة وغيرها من الأعمال.

ونظرًا لأن رجال الصناعة الامريكيين لم يهتموا بإنجازات هؤلاء العالمين، فقد بادر رجال الصناعة اليابانيين بتوفير البيئة المناسبة لتطبيق أفكار ضمان الجودة للعالمين ديمنج وشيوهارت بالإضافة إلى ثالثهما العالم الأمريكي جوزيف جوران؛ وشاركهم العديد من العلماء اليابانيين، مثل: اهنو، واشيكاوا، وتاجوشي.

ونتيجة أعمال هؤلاء العلماء وغيرهم فقد تبلورت فكرة الجودة تحت مسمى جديد هو "إدارة الجودة الشاملة" (Total Quality Management – TQM) بصفتها فلسفة ومنهجية عمل إداري جديد تهدف إلى رفع الإنتاجية وتحسينها. وأصبحت تشكل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات الإنتاجية والخدمية؛ بصفتها أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أية مؤسسة. فهي إدارة تركز على أداء العمل بطريقة صحيحة، وبأسلوب منهجي يتجنب تبديد الموارد أو سوء استغلالها، ويقلل المنازعات بين العاملين، ويرضي المستفيدين، ويدعم الابتكار والتجديد (عبدالفتاح، ٢٠٠٠م).

والشكل رقم (١) يوضح تطور مفهوم الجودة منذ بداياتها حتى اليوم.

ولم تتبلور ممارسات ضمان الجودة باكراً في التربية مثل الصناعة؛ لأن التربويين يعتبرون محافظين بالنسبة للمهن الأخرى، فهم يقاومون التغيير، وإن حدث فيكون بطيء لديهم. إلا إن هناك شكلاً مبسطًا منه يعرف بتقييم الجودة والذي يأخذ شكل التفتيش أو التوجيه التربوي في التعليم قبل الجامعي والمراجعة الخارجية في التعليم العالي.

ويجب التنبيه إلى أن تطبيق إجراءات ضمان الجودة قد لا يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الجودة المرجوة؛ لأن المسألة تتعلق بجودة إجراءات ضمان الجودة، وبمدى تطبيقها على أرض الواقع للوصول إلى الجودة المنشودة. كما أن هناك الكثير من الداعين إلى الجودة يكثرون الحديث حولها، لكنهم لا يترجمون أقوالهم إلى أفعال على أرض الواقع، أو أن إجراءات ضمان الجودة التي يطبقونها غير مناسبة فلا تضمن تحقيق الجودة.

خلاصة القول، يجب أن تنعكس أنشطة ضمان الجودة التعليم بصورة إيجابية على المتعلّمين؛ كونهم المستهدفون من وجود النظام التعليمي برمته والمدرسة بكيانها الكلي. وبالتالي، فإذا كانت أنشطة ضمان الجودة عبارة فعاليات ومناسبات ولم تؤثر بصورة إيجابية في تعلّم المتعلّمين فإننا نهدر وقتنا وجهدنا.

شكل رقم (١)

تطور مفهوم الجودة

إدارة الجودة الشاملة والاعتماد المدرسي / الأكاديمي



ضمان الجودة



السيطرة على الجودة



الفحص والتدقيق

إدارة الجودة الشاملة

تُعدُّ إدارة الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية والفلسفية الرائدة التي استحوذت على اهتمام واسع بين الباحثين والإداريين والأكاديميين المهتمين في تطوير وتحسين الإنتاج والخدمات في مختلف المؤسسات. ولقد أسهمت الإدارة اليابانية بدور رائد في هذا المضمار، لاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين. فقد تمكنت اليابان من تقديم سلع ذات جودة عالية بتكاليف منخفضة نتيجة اعتمادها على آلية ضمان الجودة واستخدام منهجية إدارة الجودة الشاملة التي تعمّق استخدامها بصورة واسعة النطاق في شتّى الميادين الإنتاجية والخدمية في اليابان.

يُعدُّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة[١] من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة أن تتبنّاها لتحقيق أفضل أداء ممكن. وقد تنوعت تعاريف ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة عند الباحثين والكتّاب. ولكن على الرغم من تعدد مفاهيم إدارة الجودة الشاملة إلا إن الباحثين والكتّاب اتفقوا على كثير من الجوانب الأساسية فيها، ومن أبرز تعريفات إدارة الجودة الشاملة.

- تعريف دافت ونو (Daft & Noe): "جهد المنظمة الكلي الموجه للتحسين المستمر لأداء العمليات التي تمثل طرائق الأفراد، والمكائن، وأنظمة إنجاز المهمات المناطة بهم" (Daft & Noe, 2001, p.15).
- تعريف هامت (Hammett,2000)، عرف إدارة الجودة الشاملة في إطار التكامل بين وظائف المنظمة، بأنها: "فلسفة إدارية تبحث عن تكامل جميع وظائف المنظمة،

---

(١) نشير هنا إلى أن هذا الكتاب ليس كتابًا متخصصًا في إدارة الجودة الشاملة، بل يوظفها هنا في موضوعه الرئيس وهو ضمان جودة التعليم؛ لذلك فإن المؤلف ينصح القارئ الراغب في الاستزادة حول موضوع إدارة الجودة الشاملة الاستعانة بالكتب المتخصصة في هذا المجال.

كالتسويق، والمالية، والتصميم، والهندسة، والإنتاج، وخدمة الزبون التي تركز على تلبية حاجاته والأهداف التنظيمية" (Hammett,2000, p.3).

- تعريف جوستش وديفز (Goetsch and Davis)، عدّا إدارة الجودة الشاملة بأنها: "تمثل مدخلاً لإنجاز الأعمال، تحاول المنظمة من خلاله تعظيم قدرتها التنافسية عبر التحسين المستمر لجودة منتجاتها، وخدماتها، وأفرادها، وعملياتها والبيئة التي تعمل فيها" (Goetsch & Davis,1994, p. 32).
- تعريف ترزيوفسكي وسامسون، عرفا إدارة الجودة الشاملة من منظور استراتيجي بأنها: "الفلسفة التي تصنف المفاهيم، والطرائق، والأدوات والأساليب لصياغة لغة مفهومة ومطبقة بوصفها استراتيجية أعمال ضمن المستويات العليا، واستراتيجية تشغيلية ضمن المستويات الدنيا، مما يساعد على تكامل الأنشطة في مجال القيادة، والأفراد، والتركيز على الزبون، والتخطيط، وضمان جودة العملية والمعلومات والتحليل" (Terziovski & Samson,1999, p. 229).

وبشكل عام، يمكن القول: إن إدارة الجودة الشاملة هي: "فلسفة ومنهجية عمل مؤسسية تتضمن إطارًا من المبادئ، والأدوات والإجراءات التي توجه المؤسسة في كل ما يتصل بأنشطتها بما يؤدي إلى التحسين المستمر".

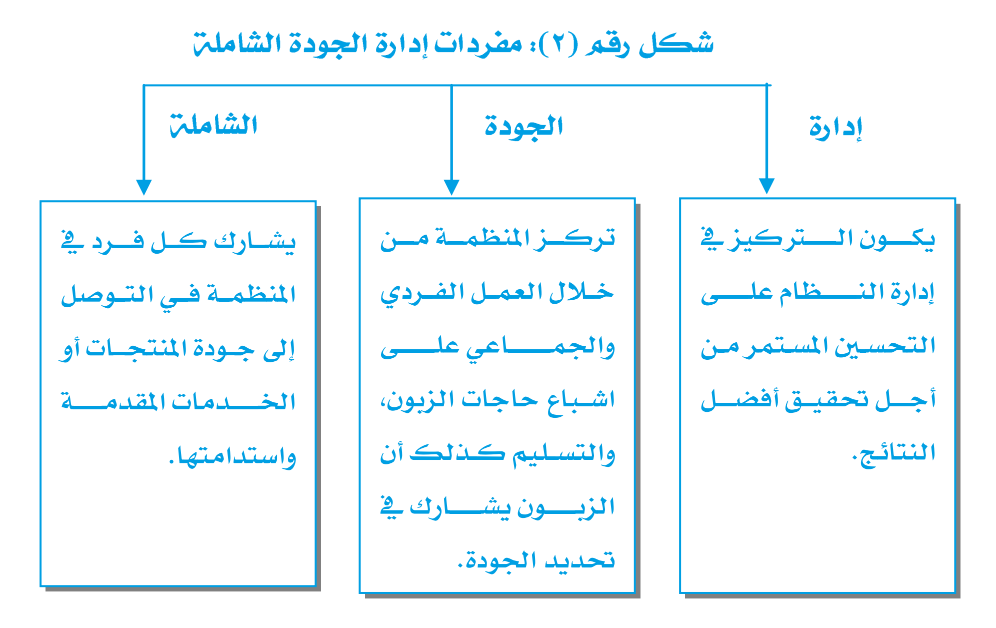
ومن الجدير بالذكر، أن المحك الحقيقي للحكم على فعالية تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو في مدى ترجمتها على أرض الواقع. وفي هذا السياق، أجاب "ديمنج" عندما سُئل عن سبب نجاح ادارة الجودة في اليابان بدرجة أكبر منها في الولايات المتحدة الأمريكية، فقال: إن الفرق هو في عملية التنفيذ، أي في مدى تجسيد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها على أرض الواقع.

ولقد فُسّر هانسن (Hansen) مصطلح إدارة الجودة الشاملة كالتالي:

- الشاملةTotal: لأن الجودة تتطلب تضافر جهود جميع الأفراد والأنشطة في المنظمة.

- الجودة Quality: أي المطابقة للمتطلبات وتلبية توقعات الزبون.
- الإدارة Management: أي إن الجودة يمكن إدارتها، ومن المفروض أن تدار دومًا بدقة (Hansen, 1998).

شكل رقم (٢): مفردات إدارة الجودة الشاملة



تركز إدارة الجودة الشاملة على عدد من العناصر المهمة، والتي تشمل: التحسين المستمر، والتركيز على العميل، والاستفادة المثلى من الموارد والكفاءات البشرية، والمشاركة الكاملة، والتعاون بدلاً من التنافس، واتخاذ القرار بناءً على معلومات، والوقاية بدلاً عن التفتيش.

وتعدُّ حلقات الجودة مكونًا محوريًّا في إدارة الجودة الشاملة، تتضمن الآتي:

١ - حلقات الجودة: وتتمثل في تشكيل مجموعة صغيرة (٦-٩) عمال تعمل على حلِّ المشكلات المتصلة بعملهم. وهي تقوم على فكرة: إذا أردت أن تحسن شيئًا فكلف الناس الذين يقومون به.

٢ - السير خطوات صغيرة: والمقصود هنا أن السير بخطوات صغيرة يؤدي إلى نتائج أكثر من محاولة عمل تغييرات كبيرة. وهنا لا بد على المديرين في المؤسسة من الاستماع لما لدى حلقات الجودة.

وتختلف إدارة الجودة الشاملة عن الإدارة التقليدية في جوانب مهمة نلخصها في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

مقارنة الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
هيكل تنظيمي هرمي.	هيكل تنظيمي أفقي ومسطح.
يُتخذ القرار مركزياً بناءً على معرفة القيادة بالناس.	يتخذ القرار بصورة مؤسسية يعتمد على بيانات وعمليات مشتركة.
تجنب المشكلات، وتقطيعها، وعدم إصلاح شيء إلا إذا تعطل تماماً.	البحث عن المشكلات التي تعوق التحسين لمنع حدوثها.
العاملون هم مصدر المشكلات.	العمليات والإجراءات والنظام الإداري هي مصدر المشكلات.
المديرون يعرفون أكثر.	الناس الذين يؤدون العمل يعرفون أكثر.
الرقابة اللصيقة وتصيد الأخطاء.	الرقابة الذاتية.
العمل الفردي.	العمل الجماعي وروح الفريق.
التركيز على المنتج.	التركيز على المنتج والعمليات.
مشاركة الموظفين.	اندماج الموظفين في العمل.
حفظ البيانات.	تحليل البيانات وإجراء المقارنات بينها.
التركيز على جني الأرباح.	التركيز على رضى العملاء.
العميل الخارجي.	العميل الداخلي والخارجي.
مجال الخبرة ضيق يعتمد على الفرد.	مجال الخبرة واسع عن طريق فريق العمل.

وبالإضافة إلى إدارة الجود الشاملة هناك مداخل أخرى لتحقيق الجودة، منها سيجما (٦) أو الإنحراف السداسي التي طورها شيوهارت لشركة موتورولا في ثمانينيات القرن الماضي. ويعرف مصطلح سيجما (٦)، بأنه توجه صارم يستند إلى البيانات يسعى للتخلص من عيوب الأداء. وهو يرجع إلى مفهوم الانحراف المعياري الإحصائي، ويكون الأداء فيه بنسبة خطأ محتملة لا تزيد عن (٣,٤) في المليون. وهو منهج صارم لتحسين الجودة، ولكنه مرن يرتكز على استخدام معادلات رياضية لتحديد مدى نجاح المؤسسة في إنجاز عمل معين.

رواد الجودة الأوائل

أسهم كثير من المفكرين في إنشاء وتطوير فكرة الجودة، ومن أبرز هؤلاء الرواد الأوائل ديمنج Deming، وفيجينباوم Feigenbaum، وإيشيكاوا Ishikawa ، وجوران Juran، وتاجوشي Tajuchi، وكروسبي Crosby، وغيرهم. وسنكتفي، فيما يلي، بتلخيص أفكار ثلاثة منهم فقط بغرض توضيح الفكرة ليس إلا.

أولاً: إدوارد ديمنج Edward Deming

يعدُّ إدوارد ديمنج الأب الحقيقي لإدارة الجودة الشاملة، الذي صاغها في صورة مفهوم شامل بصفتها جزءاً أساسياً من عمل الإدارة اليومي. فقد بلور ديمنج المفهوم، عام ١٩٨٥م، وحدد دورًا مهمًا للإدارة العليا في غرس أهمية الجودة وكفالة سُبل تعزيزها في مؤسساتهم. وأكد على أن الجودة مسئولية كل فرد في المؤسسة، وليست مسئولية الإدارة العليا فقط. وبيّن أن هذا يتطلب تدريب العاملين على الطرق الإحصائية لمراقبة الجودة، والاهتمام بصيانة وتحسين التجهيزات دوريًّا بما يُسهم في منع قصورها. وأوضح كذلك أن تحقيق الجودة يتطلب ضمان الجودة من المنبع بدلاً من ضبطها في نهاية عملية الإنتاج.

وتستند فلسفة "ديمنج" في الجودة على أربعة مصادر رئيسة، هي:

١. نظرية النظم System Theory: حيث أكد على أهمية معرفة النظام ومكوناته المتعددة والوظائف الإدارية والفنية والعلاقات والتفاعلات التي تساعد على تحقيق أهداف المؤسسة.

٢. نظرية التباين الإحصائي Variation Theory : تأخذ رؤيته في اعتبارها التنوع الإحصائي، فهو يدعو للإدارة بالحقائق والتي تعتمد على البيانات التي تمَّ جمعها وعلى تحليل تلك البيانات لتحديد أنواع الانحرافات في العملية لاتخاذ القرارات المناسبة.

٣. نظرية المعرفة Cognitive Theory: والتي تبحث في كيفية تكون المعاني وتبلور الفَهم لدى المتعلّمين. وتهتم بالمهارات المرتبطة بحدود معرفتنا، وبطبيعة المشكلات التي تواجهنا. وتسعى للإجابة عن سؤال رئيس هو ما الذي يميز المعرفة الصحيحة من المعرفة الخطأ؟ ولهذا فهو يؤثر في قدرة الفرد على الفَهم، ومصدر الاختلافات الحاصلة في كيف يفكر الفرد.

٤. علم النفس Psychology : يؤكد "ديمنج" على ضرورة فَهم المبادئ الأساسية لعلم النفس والأسس العلمية لهذه المبادئ وبخاصة تلك المتعلقة بفَهم التفاعلات بين الناس وسلوكاتهم والاهتمام بالدافعية الحقيقية التي تساعد على تعزيز القوة واستخدام الفرص المتاحة، ويؤكد – أيضًا– على ضرورة أن تدرس الإدارة العليا هذه العناصر وتعرفها بشكل جيد لكي تساعدهم في تأسيس فكرة الجودة بمنشآتهم .

وقد وضع "ديمنج" منهجية متكاملة تساعد الإدارة التي تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة على القيام بمهامها. وتتكون المنهجية من أربعة عشر عنصرًا تشكل أسلوب حياة في المؤسسات التي تطمح إلى تحقيق القدرة التنافسية على المدى الطويل، لذلك أكد على ضرورة التزم إدارة المؤسسة بهذه العناصر وتقدم تعهدًا واضحًا بتحقيقها في ممارساتها اليومية، يشمل ذلك: التفكير، واللغة المستخدمة، وفي الثقافة التنظيمية. وشدد على أهمية أن تترجمها المؤسسة في خطة عمل.

يمكن تلخيص الأفكار الرئيسة للعناصر الأربعة عشر في النقاط الآتية:

١– إيجاد اتساق واستقرار في الأهداف لتحسين المنتجات والخدمات:

لاحظ "ديمنج" أن الكثير من المؤسسات لا تضع سوى أهدافًا قصيرة المدى فقط، ولا تنظر إلى المستقبل البعيد، لذلك شدد أن على هذه المؤسسات أن تضع خططًا طويلة المدى تعتمد على رؤية بعيدة للمستقبل، والأهم من ذلك أن تُظهر التزمًا متواصل لتحقيق الأهداف بعيدة المدى.

٢- تبني الفلسفة الجديدة لإدارة الجودة الشاملة:

يعتقد "ديمنج" أن المؤسسات بحاجة إلى منهجية جديدة لا تقبل الأخطاء والسلبيات، وأن ترفع التحسين شعارًا لها وتجعله التزامًا شاملاً لجميع أفرادها من أعلى هرم المؤسسة إلى أدناه، وعلى أن تُؤدَى الأعمال بطريقة جديدة وبصورة أفضل وليس بالطريقة القديمة التي يتم فيها تكرار العمل منم دون مراجعات لتحسينه. وشدد كذلك على ضرورة أن تستبدل المؤسسات التنافس بين العاملين بها بالتعاون بما يحقق أهداف المؤسسة.

٣- التوقف عن الاعتماد على التفتيش والفحص الكمي لتحقيق الجودة:

يرى ديمنج أنه من المعروف أن الضبط التقليدي يتم في نهاية خط الإنتاج (ضبط الجودة)، وبالتالي فإن ذلك لا يُحسن ولا يولّد جودة، لأنه لا يمنع وقوع الأخطاء من الأصل بل يؤمّن فقط استبعاد المعيب، وهذه عملية مكلفة. ومن ثم فقد أكد على أن الجودة لا تتحقق إلا من خلال عملية تحسين شاملة، ومن خلال تدريب العاملين على الاشتراك في عملية التحسين بمجملها من بداية القيام بالمهمة حتى النهاية.

٤- التوقف عن تقييم الأعمال على أساس السعر والكم فقط:

يرى "ديمنج" أن السعر الأرخص قد يحمل بين طياته تكاليف إضافية في عمليات الإصلاح والصيانة نتيجة رداءة المنتج، لذلك يرى أنه ينبغي ألا يكون السعر الأرخص هو المعيار، بل الجودة الأعلى هى الهدف.

٥- التحسين المستمر وإلى الأبد لنظام الإنتاج والخدمات:

يرى "ديمنج" أن التحسين ليس محاولة لمرة واحدة بل هو عملية مستمرة متواصلة لمنع الأخطاء وإنهاء المشكلات وتجاوز توقعات الزبائن، وذلك يعنى أن تتحمل الإدارة مسئولية قيادة عملية التحسين وضمان تحقيقه من خلال عملية متواصلة لتحسين الإجراءات.

٦- إعداد برامج تدريب على المهارات التي تتطلبها الوظائف:

يمثل التدريب عند "ديمنج" أداة فعالة لتحسين الجودة، ذلك لأن عَظَمة الفاقد في المؤسسة إنما يرجع إلى الفشل في توظيف قدرات العاملين على نحو ملائم. ويهتم ديمنج هنا، بصورة رئيسة، بالتدريب على الطرق الإحصائية لدورها في منع الأخطاء وتحسين الجودة، حيث يقدم الإحصاء بيانات كمية مقنعة عن الفاقد في الإنتاج.

٧- تبني وتأسيس القيادة المؤسسية:

يؤكد "ديمنج" أن وظيفة الإدارة ليس فقط الإشراف، ولكن القيادة بكل ما تحمله الكلمة من معنى. وهذا يعني أن يتحمل الإداريون مسئولياتهم في تحويل مؤسساتهم إلى المنهجية الجديدة، وبذلك تصبح مهمتهم الأساسية تحسين نظام العمل، كما يجب عليهم تنمية توقعات العاملين، وإيجاد مناخ داعم للتغيير داخل المؤسسات.

٨- استبعاد وإزالة الخوف:

يرى "ديمنج" أن الناس بحاجة دائماً إلى بيئة داعمة ومشجعة تتوافر فيها قيم رفيعة، مثل: الثقة، والصدق، والاحترام المتبادل، وتقبل مشاعر الآخرين، والأمان، وغياب الخوف، وبثّ الثقة في نفوس العاملين؛ لأنه بمثل تلك القيم يؤدي كل فرد في المؤسسة عمله بفعالية أكبر من ذي قبل. وعكس ذلك يرى أن الشعور بالخوف وعدم الإحساس بالأمان يقلل الإنتاجية والجودة ويقلل الصدق والابتكار والتجديد بين المنتسبين للمؤسسة.

٩- إزالة الحواجز والعوائق التنظيمية بين الأقسام والوحدات المختلفة:

يتطلب هذا الوصول إلى وحدة في الهدف بين جميع أفراد المؤسسة. وبالتالي يتحقق تنظيم الجهود وتبادل وتعاضد الخبرات والرؤى، كما يصبح من الممكن

إحلال التعاون بينهم بدلاً عن التنافس. وهذا يتطلب، كما يرى "ديمنج"، أن يصبح أعضاء المؤسسة قادرين على العمل معًا بروح الفريق الواحد.

١٠- التخلي عن الشعارات والتحذيرات وتوجيه اللوم للعاملين:

يؤكد "ديمنج" أن الشعارات لا تمتلك تأثيرًا عمليًّا فعالاً على العاملين، كما أن عدم تحقيق هذه الشعارات يؤدى إلى الإحباط، لذلك فمن الضرورى وضع العاملين أمام مسئولياتهم والتأكيد على زيادة الدوافع الداخلية لدى العاملين (بمعنى إيجاد دافعية داخلية لديهم لتحسين أدائهم ومنتجاتهم وخدماتهم) مع التخلص من اللوم والتحريض. ويكون الهدف هو حثُّ العاملين على إنجاز الأخطاء الصفرية.

١١ - التخلي عن الحصص الرقمية لقوة العمل والأهداف الرقمية للإدارة:

يؤكد "ديمنج" أن معايير العمل ينبغي ألا تقتصر فقط على المعايير الكمية، بل من الضرورى ابتكار معاييراً جديدةً تجمع بين الكم والنوع معاً، كما يرى أن تحديد حصص رقمية للعاملين عليهم إنجازها قد يؤثر على جودة منتجاتهم أو خدماتهم، لأنهم حينئذ سوف يحرصون على إنجاز مهماتهم للوصول إلى الحصة المطلوبة من كل منهم من دون اكتراث لجودة العمل.

١٢ - إزالة الحواجز التي يمكن أن تسلب الناس الفخر والاعتزاز بعملهم:

يرى "ديمنج" ضرورة إزالة الحواجز التي تُهبط الروح المعنوية للعاملين، وذلك من خلال التأكيد على الدوافع الداخلية الجوهرية للعمل بدلاً عن المكافأة العرضية، ومن خلال التأكيد على التقويم الذاتي والمكافأة الذاتية والتوجيه الذاتي، وإلغاء نظم التقييم التي تؤدي إلى ترتيب الناس وتصنيفهم تراتبيـاً؛ لأن التقييم والترتيب بين العاملين بوجد بيئة تتسم بالصراع والمنافسة والتوتر بينهم. ويؤكد "ديمنج" على ضرورة العمل في فريق لإيجاد إطار من المصالح المشتركة بين الجميع في المؤسسة.

١٣ – إعداد وتنفيذ برامج تنمية مهنية متميزة لكل فرد في المنظمة:

يؤكد "ديمينج" على أن توفير أعضاء مؤهلين ومتعلّمين يسهم بصورة أكبر في أن يتحملوا زمام المبادرة في عمليات التحسين، وذلك لن يتم إلا من خلال برامج التدريب المستمر وإعادة التأهيل على الوظائف والمهارات الجديدة. وهنا يسعى "ديمينج" إلى توصيل العاملين إلى مستوى التمكن المعرفي والمهاري في أداء الوظائف، مما يشجعهم على أخذ زمام المبادرة في مهامهم.

١٤– قيادة عملية التحول نحو إدارة الجودة الشاملة:

يرى "ديمينج" ضرورة وضع كل فرد في المنظمة أمام مسئولياته نحو إنجاز التحول في المؤسسة إلى إدارة الجودة الشاملة. وهذا، في رأيه، يتطلب تحقيق التزام وفهم من أعلى قمة الهرم في المؤسسة إلى قاعدته، والاستعانة بفرق عمل تدفع بهذا الالتزام إلى الأمام دائمًا.

الأمراض السبعة المميتة في المنظمات لديمينج:

تمكن "ديمينج"، من خلال قربه من مراكز صناعة القرار في ميدان الصناعة من تحديد ما أطلق عليها " الأمراض السبعة المميتة" التي لا يمكن معها أن تنجح المؤسسات في مهامها نحو تحسين الجودة، ونوردها فيما يلي نظرًا لأهميتها:

١ – الفشل في توفير الموارد البشرية والمالية المناسبة لدعم عملية تحسين الجودة.

٢ – التركيز على الأرباح قصيرة المدى والفائدة التي يحصل عليها المساهم.

٣ – عجز الإدارة نتيجة التنقل المستمر بين الوظائف.

٤ – استخدام المعلومات التي يسهل الحصول عليها من دون اهتمام بمتطلبات التحسين.

٥ – اعتماد تقييم الأداء السنوي على الملاحظات والأحكام غير الموضوعية.

٦ – تكاليف العناية الصحية الكبيرة.

٧ – الأعباء القانونية الزائدة.

ثانيًا: جوزيف جوران Joseph Juran :

ولد جوزيف جوران في رومانيا سنة ١٩٠٤م، وعاش في أمريكا. ويعدُّ واحدًا ممّن يُطلق عليهم آباء الجودة. وكان قد عمل جوران في إدارة التفتيش والمعاينة لدى شركة هوثورن الغربية حتى بداية الحرب العالمية الثانية، ثم قام بزيارة إلى اليابان وعمل في إعادة هيكلة الصناعة اليابانية. ولقد تمكن جوران من مساعدة اليابانيين على التكيف مع أفكار الجودة واستخدام الأساليب الإحصائية.وهو صاحب المقولة الشهيرة "لا تحدث الجودة بالمصادفة ، بل يجب أن يكون مخططًا لها".

من أبرز أفكار جوران في الجودة رؤيته أن الجودة تعني الملاءمة في الاستعمال مع عدم احتوائها للعيوب. وقد بلور فلسفته التي تبناها حول إدارة الجودة الشاملة في ثلاث نقاط رئيسة، تسمى "ثلاثية جوران"، هي:

١ - تخطيط الجودة :

يتطلب تخطيط الجودة تحديد مستوى جودة المنتج، وتصميم عملية الإنتاج لتحقيق الجودة، ووضع خطة استراتيجية سنوية، وترجمتها إلى أهداف، وتقييم نتائج الخطط السابقة، وتنسيق أهداف المؤسسة مع أهداف المؤسسات الأخرى. وتتضمن عملية التخطيط تحديد العملاء الداخليين والخارجيين، وتحديد الاحتياجات الحالية والمتوقعة، وتطوير خدمات تعليمية تلبي حاجات الأفراد، ووضع برامج للجودة يمكن من خلالها إنجاز عملية الجودة.

٢ - الرقابة على الجودة:

تتضمن الرقابة على الجودة استعمال طرقًا إحصائية في الرقابة، وتحديد الأداء الفعلي للجودة، ومقارنة الأداء بالأهداف، وتصحيح الانحرافات. وترتبط الرقابة على الجودة بتقويم الأداء الفعلي، ومقارنة الأداء الفعلي بالأهداف المرتبطة بالجودة، ودراسة أسباب الانحرافات بين الأداء والأهداف المتوقعة.

٣ - تحسين الجودة :

يتمُّ تحسين الجودة من خلال تطوير الهيكل التنظيمي للمؤسسة، وتكوين فريق للمشروع، والتدريب المستمر وتشخيص مشاكل الجودة ومحاولة معالجتها. وتشمل عملية تحسين الجودة توفير بنية تنظيمية مناسبة لعمليات تحسين الجودة، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسينات ومشروعات للتحسين، وبناء فرق عمل لتنفيذها، وتحديد مسئولية كل فريق وأهدافه، وتوفير التدريب والتعليم اللازم للفريق، وإقامة نظم للمراقبة.

والأهم في فلسفة جوران في الجودة استنادها على مدى اعتماد المؤسسة على إنتاجية الفرد، فقد انصب تركيزه على مسئولية الإدارة عن تحقيق الجودة، والحاجة إلى وضع الأهداف وتحقيقها داخل المؤسسات. ويرى جوران من واقع ممارسته لنظم إدارة الجودة الشاملة إن ما يقارب من (٨٠ ٪) من عيوب الجودة ناتج عن عوامل تستطيع الإدارة التحكم فيها، ولذلك يؤكد أن على الإدارة العليا في أية مؤسسة الاهتمام بعملية التحسين المستمر وذلك من خلال تطبيق نموذج "ثلاثية الجودة".

وقد حدد جوران بعض الخطوات اللازمة لتحسين الجودة، وهي إيجاد وإنشاء فرص الوعي المعرفي لعملية التحسين، ووضع الأهداف الخاصة بالتحسين، والإعداد والتنظيم للوصول إلى الأهداف، والاهتمام بعمليتي التدريب والتعلّم، وتطبيق وتنفيذ برامج حل المشكلات، وإعداد التقارير التقويمية، وإعطاء حق الامتيازات، ومتابعة مخرجات عملية الاتصال، والاحتفاظ بسجلات الجودة، وتنفيذ عمليات التحسين المستمر بصفة دورية داخل المؤسسة.

وقد لخصها في النقاط العشر الآتية:

١ - تأمين إدراك جميع العاملين أهمية التطوير.

٢ - تحديد الأهداف الخاصة بالتحسين.

٣ - إنشاء الهيكل التنظيمي لضمان وضع الأهداف على عمليات وإجراءات المؤسسة.

٤ - تحقيق تدريب جميع العاملين.

٥ - التزام قيام فريق حل المشاكل بإزالة المشاكل التي تعرقل تطوير الجودة.

٦ - إنجاز مراقبة تقدم الجودة بصورة ثابتة.

٧ - ضمان التعريف بالإسهامات المميزة للجودة بالمؤسسة.

٨ - ضمان نشر التقدم والمساهمات البارزة في المؤسسة بين الجميع.

٩ - قياس جميع العمليات والتحسين.

١٠ - ضمان تطابق جميع عمليات التحسين المستمر وإنشاء أهداف جديدة للجودة مع نظام الإدارة.

وهناك تشابهاً ، إلى حد ما، بين مبادئ كل من ديمنج وجوران حول إدارة الجودة الشاملة لديهما، وهي:

- الاهتمام بثقة العاملين نحو الحاجة إلى التحسين.
- أهمية وضع أهداف محددة.
- أهمية توفير التّدريب والتعليم في مجال الجودة.
- التركيز على إقامة اتصال فعال بين الأقسام المختلفة في المؤسسات ونشر النتائج.

ثالثاً: فيليب كروسبي Philip Crosby

فيليب كروسبي عالم أمريكي ولد عام ١٩٢٦م ، وهو أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية (Zero Defect). ويعد كروسبي من أشهر رواد الجودة الأمريكيين.

وتقوم فلسفته في إدارة الجودة على أن الجودة هي المواءمة مع المتطلبات. وشدد على المخرجات، والحد من العيوب في الأداء. وهو بذلك يختلف عن سابقيه في تركيزه على المخرجات، حيث يرى أن الجودة تعني تلبية المتطلبات. وتعدُّ عملية تحديد مثل هذه المتطلبات من المهام الرئيسة للإدارة في رأيه، وتتضمن ما يلي:

- ضرورة النظر إلى الجودة على أنها تعني المطابقة للمواصفات.

- اعتبار منع حدوث الأخطاء الطريق الوحيد لتحقيق الجودة.
- اعتبار المنتج أو الخدمة هو معيار الأداء، الذى يتم على أساسه تحديد مدى مطابقة المواصفات.
- ينبغي أن يمثل مقدار التكلفة مقياس الجودة، الذى يتم في ضوئه تحديد مدى مطابقة المواصفات.

وكذلك فإن كروسبي ركز على الدوافع والتخطيط أكثر من "عمليات الرقابة الإحصائية للجودة" أو "أساليب حلِّ المشكلات". وقد أكد أن الجودة غير مكلفة؛ لأن التكاليف الرقابية أو التي تمنع حدوث الأخطاء سوف تكون أقل من تكلفة الفشل. ويرى كروسبي أن العناصر الأساسية للجودة تتضمن الإدارة العليا، ومدى وضعها للجودة في قمة أولوياتها، وتشكيلها فريق تحسين الجودة، وقياس الجودة عن طريق استخدام الطرق الموضوعية المناسبة، وتحديد تكلفة الجودة، ومدى تحقيق النتائج المرجوة، والوعي بالجودة على مختلف المستويات، واتباع الإجراءات التصحيحية التي تعتمد على توافر معلومات عن المشكلات داخل المؤسسة، والتخطيط السليم للتخلص من معوقات النجاح، وتعليم جميع العاملين بالمؤسسة، وتدريبهم بشكل دائم على مسلمات الجودة، والتطبيق الفعلي لتلك المسلمات، وتكوين ما يعرف بمجلس الجودة، بحيث تكون مهمته القيام بعملية التنسيق والاتصال بأعضاء فريق تحسين الجودة.

ويتكون منهج كروسبي في الجودة من أربعة عشر مبدأ، هي:

١. التزام الإدارة العليا بالجودة.
٢. تكوين فرق تختص بتحسين الجودة.
٣. استخدام القياس كأداة موضوعية.
٤. تحديد تكلفة الجودة.
٥. زيادة الوعي بأهمية الجودة.
٦. اتخاذ الإجراءات التصحيحية.
٧. التخطيط السليم لإزالة عيوب المنتج.

٨. تدريب العاملين والمشرفين على القيام بدورهم في تحسين الجودة.
٩. تحديد يوم خاص لزيادة الوعي بأهمية شعار "صناعة بلا عيوب".
١٠. تحديد الأهداف وتشجيع الابتكار الفردي داخل المؤسسة.
١١. التخلص من أساليب الأخطاء وإزالة معوقات الاتصال الفعال.
١٢. التعرف على أهمية عملية تحسين الجودة ومكافأة من يقدم جهوداً غير عادية في تطوير وتحسين الجودة.
١٣. تكوين مجالس للجودة، تختص بعملية التنسيق والاتصال بين أعضاء فريق الجودة.
١٤. الاستمرار في عملية تحسين الجودة للتأكد من أن عمليات التحسين مستمرة ولم تتوقف.

من هنا، نستطيع القول: إن فلسفة كروسبي تؤكد على ضرورة إظهار الإدارة التزاماً جاداً نحو الجودة، وقياس الجودة، ونشر الوعى بأهمية الجودة، والاستثمار في الموارد البشرية، والتأكيد على التعلّم المستمر، ومراجعة وتقييم التحسينات، والنظر إلى لجودة بصفتها عملية تحسين مستمر.

و يؤكدها كروسبي على العناصر الأساسية الآتية لتحسين الجودة:

١ - الإصرار والجدية من قبل الإدارة العليا لتحقيق الجودة.
٢ - تعليم وتدريب الجميع بشكل دائم ومستمر على مسلمات الجودة.
٣ - التطبيق الفعلي لتلك المسلمات على شكل خطوات، من حيث الإجراءات، وتغيير اتجاهات الأفراد نحو الجودة، وكذلك ثقافة العمل.

وهناك تشابه بين مبادئ كلٍ من كروسبي وديمنج حول الجودة من عدة جوانب، حيث يؤكد كل منهما على:

١ - أهمية تحسين الجودة.
٢ - ضرورة إزالة الأخطاء.
٣ - تدريب العاملين.

٤ - أهمية القيادة الإدارية.

٥ - زيادة درجة الوعي لدى العاملين بأهمية حلِّ المشكلات التي تتعلق بالجودة.

جدول رقم (٢)

مقارنة مفاهيم الجودة لدى رواد الجودة الأوائل

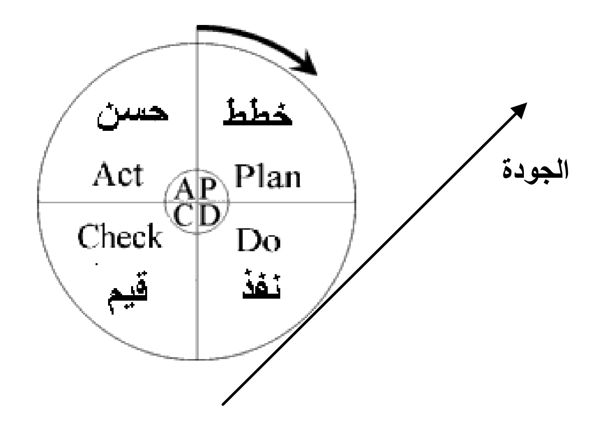
الرواد / وجه المقارنة	ديمنج	جوران	كروسبي
تعريف الجودة	انتظام العمليات لإنجاز الهدف الصحيح.	الملائمة للاستخدام.	الوصول إلى المواصفات المحددة.
هدف الجودة	التحسين المستمر.	تقليل تكلفة.	العيب الصفري.
دور الإدارة العليا	قيادة مشتركة.	متنوعة.	التوجه نحو العيب الصفري.
إطار العمل	جميع العمليات	أنشطة الإنتاج	الإنتاج.
الدوافع	مركز تنافس المؤسسة على المدى البعيد.	تقليل تكلفة الجودة.	تقليل التكاليف.
دور إدارة مراقبة الجودة	دور كبير في بداية العمليات يتضاءل في نهاية العملية.	دور كبير بدرجة كبيرة خلال جميع مكونات العملية.	دور معتدل.
دور العاملين في الجودة	المشاركة في أنشطة التحسين.	دور قليل.	دور قليل.
تكاليف التأكيد على الجودة	منخفضة.	مرتفعة جداً.	متوسطة.

دورة ديمنج للجودة
(دورة التعليم والتحسين)

اخترع "ديمنج" ما يسمى حاليًا بـ "عجلة ديمنج"، لتكون إحدى آليات إدارة الجودة الشاملة التي تترجم الأفكار النظرية على أرض الواقع بصفتها دورة التعليم والتحسين. وتتمحور عجلة "ديمنج" في أربعة أنشطة يلزم القيام بها بشكل دوري من دون توقف. وهذه الأنشطة هي:

١ - خطّط (Plan): ضع الخطط المناسبة للتحسين أو لمعالجة المشكلة.
٢ - نفّذ (Do): ثم بتنفيذ الخطة كما خطط لها.
٣ - تحقّق/ قيّم (Check): تحقق من فعالية التطبيق بالأدوات المناسبة.
٤ - نفّذ/ حسّن (Act): قم بالتحسين وفق نتائج التقييم.

شكل رقم (٣): عجلة ديمينج للتحسين المستمر



تعتبر عجلة ديمنج من أهم المرتكزات التي بنيت عليها فلسفته لنظام الجودة. ويُطلق عليها أيضًا "دورة التعليم والتحسين". ويرى ديمينج أن على المؤسسة التي ترغب في

التحسين اتباع هذه الدورة، ثم تعيدها من جديد من الخطوة الأولى بعد اكتساب معرفة جديدة حول أدائها حتى تستطيع التقدم إلى الأمام.

ويمرُّ تطبيق دورة ديمنج في التحسين المستمر بسبع مراحل، هي:

١ - تحديد الفرصة:

يتمُّ تحديد الفرصة من خلال ترتيب أولويات فرص التحسين، وكذلك تحديد المشكلات التي يجب أن تُحل لتحسين العملية.

٢ - تحليل العمليات الحالية:

الهدف من هذه المرحلة هو تحديد الأداء الحالي للعملية من خلال تحديد الأنشطة الرئيسية فيها، ووضع حدودها، ومخرجاتها، والعملاء، والمدخلات والمولين وتدفق العمليات. ولكي يتم قياس مدى تطابق خصائص مخرجات العملية مع توقعات ورغبات الزبون وقياس درجة رضاه، ويتم جمع بيانات عن العملية وتحليلها.

٣ - تطوير أنسب الحلول:

يتم في هذه المرحلة البحث عن أفضل الحلول التي يتفق الجميع على أنها تؤدي إلى تحسين العملية والرفع من مستوى جودة مخرجاتها.

٤ - تنفيذ التغييرات:

بعد أن تم الوصول إلى أفضل الحلول، تأتي مرحلة تنفيذ هذه الحلول على واقع العملية، فيقوم الفريق المكلف بتحسين العملية بالعمل على وضع خطة لتنفيذ التحسينات على العملية والبدء بتنفيذها.

٥ - دراسة وتقويم النتائج:

الهدف من هذه المرحلة هو تقويم التحسينات التي أجريت على العملية، وهذا يتم عن طريق مراقبة العملية وتغيرات خصائص المنتج فيها. ويتم جمع

البيانات عن العملية وتحليلها من أجل تقييم التطور الناتج عن التحسينات المدخلة على العملية.

٦ - **وضع الحلول المعيارية:**

بعد أن يتم التأكد من أن التحسينات المدرجة في العملية أدت إلى النتائج المتوقعة وإلى تحسين في مستوى جودة المخرجات، يتم تدوين هذه الحلول وجعلها حلولاً معيارية .كما يجب أن تبقى العملية خلال هذه الفترة تحت المراقبة، ويتم إجراء تحسينات بصفة دورية حتى يتم تحقيق عملية التحسين المستمر.

٧ - **التخطيط للمستقبل:**

تهدف هذه المرحلة السابعة والأخيرة إلى التحقيق الدائم والمستمر لأعلى مستويات الأداء للعملية. فبغض النظر عن التحسينات المهمة التي تمَّ الوصول إليها في المراحل السابقة، يجب أن يكون التحسين في العملية مستمرًا بحيث يتحقق دائمًا الأفضل، وهذا لأن توقعات العميل التي تعتبر الغاية من وراء عملية التحسين، في تغير مستمر. ولهذا يجب أن يكون التركيز قويًا على عملية التخطيط المستقبلي للجودة.

بالإضافة إلى دورة ديمنج للتحسين المستمر هناك نماذج أخرى تساعد في تطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة في الواقع، منها: نموذج رادار RADAR المطبق بشكل واسع في أوروبا، ونموذج أدري ADRI المطبق بشكل واسع في أستراليا.

أدوات الجودة الأساسية السبع

تعدُّ دورة ديمنج للتحسين المستمر الإطار الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة ونماذج التميز المؤسسي. وتؤدي أدوات الجودة السبعة دورًا بارزًا في جميع مراحل التحسين المستمر. وأدوات الجودة هي وسائل تقنية تستخدم للعمل في برامج الجودة، وتشمل عادة تخطيطات وأشكال ورسوم بيانية.

١ - عظمة السمكة:

وضع هذه الأداة أحد رواد الجودة اليابانيين وهو العالم "كارو إيشيكاوا"، فقد كان أول من استخدم هذه الطريقة في ستينيات القرن الماضي. ومخطط عظم السمك هو أحد الوسائل الجيدة للوصول إلى أسباب مشكلة ما. وقد سمي بهذا الاسم بسبب أن المظهر النهائي للشكل البياني يشبه الهيكل العظمي للسمكة. وهو مفتاح لِفَهم المشكلة والدليل الذي يتم البدء به لاستيعاب وتحليل جميع جوانب المشكلة. ويمكن استخدام هذا المخطط في تحليل أي مشكلة بغض النظر عن طبيعتها، وفيه يتم طرح العديد من الأسباب والآثار لأي مشكلة ثم تصنف الأفكار في مجموعات. ويمثل رأس السمكة المشكلة الأساسية وتمثل كل عظمة فرعية من العمود الفقري العناصر الرئيسية لهذه المشكلة، كما تمثل العظام أو الأشواك مسببات محتملة لمشكلة معينة، فتستخدم لتتبع شكاوى العملاء عن الجودة وتحديد مصدر أو مصادر الخطأ أو القصور.

ويمكن استخدام هذه الأداة من قبل فرد أو مجموعة. وعادة يتم رسم المخطط من قبل قائد المجموعة الذي يحدد المشكلة الرئيسية قيد الدراسة، ثم يطلب مساعدة الأفراد لوضع الأسباب الرئيسية والمتفرعة منها، وبذلك يمكن ملء المخطط. وما أن يكتمل تكوين المخطط حتى تبدأ المناقشات بين أفراد المجموعة من أجل تحديد أساس المشكلة الأكثر تأثيرًا والقابل للحلِّ.

٢- **قوائم التحقق:**

قائمة التحقق عبارة عن ورقة تعد خصيصاً لجمع وتحليل البيانات، فهي تعدُّ وسيلة جيدة لجمع البيانات الناتجة عن مراقبة العينة تمهيداً لرصد أنماط الأداء وتكرارها. وتمكّن هذه الأداة من ترتيب وتنظيم البيانات حول التلف والأسباب المؤدية إليه بشكل يسهل التجميع والتحليل واستخلاص النتائج منها. وتستخدم هذه الأداة في جمع المعلومات عن عدد مرات حدوث المشكلة وفي جمع المعلومات عن نوع المشكلة التي تحدث ليسهل معالجتها، وتصنيفها، وللتأكد من أن البيانات قد جمعت بشكل منتظم لاستخدامها بسرعة. وكذلك للتأكد من أن البيانات والحقائق دقيقة بما يساعد على اتخاذ القرار الصائب والقيام بالإجراء المناسب.

٣- **خرائط المراقبة (الضبط):**

هي وسيلة أساسية لضبط العمليات إحصائياً. فباستخدام خرائط المراقبة يمكن متابعة سير العمليات واستخدام علم الإحصاء لتعرّف ما إذا كان هناك تغير غير طبيعي في العملية. فهي تساعد على التدخل المبكر لتصحيح العملية مما يساعد في تحديد سبب التغير. وهي وإن كانت مبنية على علم الإحصاء فإن استخدامها لا يحتاج إلى متخصص في الإحصاء، بل هي وسيلة يمكن أن يستخدمها عامل التشغيل نفسه بعد تدريب بسيط. وتبين لنا خريطة المراقبة القيمة المتوسطة للمتغير الذي نتابعه وكذلك القيمة الدنيا والقصوى. وتتكون هذه الخرائط من خمسة خطوط أفقية: يمثل الخط المركزي الوسط الحسابي للبيانات، والخطان أسفل وأعلى الخط المركزي هما خطوط تحذير يمثلان (٢) انحراف معياري عن الخط المركزي. والخطين الآخرين يمثلان حدود الضبط العلوي والسفلى، وهي تبعد (٣) انحراف معياري عن الخط المركزي .

٤- المدرج التكراري:

يعدُّ المدرج التكراري شكل خاص من مخطط الألواح (Bar Chart). وفيه تسجل البيانات التي يتم جمعها ثم توضع في مجموعات مما يعطي فكرة عن مقدار تكرار وقوع كل مجموعة من البيانات. وتعني الألواح (الأعمدة الأعلى) أن القيمة التي تمثلها يتردد حدوثها مرات أكثر من القيمة التي تمثلها الألواح السفلى. ويكون الشكل النموذجي للمدرج التكراري على شكل منحني جرسي، حيث تقع قمته في المنتصف ويتدرج بشكل قريب من المتساوي على الجانبين. وتكمن قدرة المدرج التكراري في إعطاء فكرة واضحة وبسيطة ومفهومة عن موقع ومقدار تردد متغير ما ضمن مجموعة معينة . كما يمكن استخدامه لمعرفة مدى تردد ظهور حالة ما خارج نطاق التحكم (أعلى منه أو أدنى).

٥- خرائط التبعثر:

تعدُّ خرائط التبعثر طريقة بيانية لتحديد العلاقة بين متغيرين يؤثران في العملية الإنتاجية. حيث تساعد في تحسين جودة العملية الإنتاجية في مرحلة تشخيص المشكلة التي تواجهها العملية الإنتاجية بإظهار العلاقة بين السبب والنتيجة، أو بين سبب وآخر من أجل التركيز على الأسباب الفعالة والمرتبطة بالمشكلة وإهمال الأسباب غير الفعالة وغير المرتبطة بالمشكلة. ولا تقتصر أهمية خرائط التبعثر على تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين (سبب ونتيجة أو سبب وسبب آخر) فقط، ولكن أيضاً في توضيح شكل الارتباط بينهما طردي (موجب) أو عكسي (سالب)، وكذلك قوته: قوي أو ضعيف. ولذلك تستخدم خرائط التبعثر في تحسين جودة العملية الإنتاجية بدراسة العلاقة الممكنة بين متغير ومتغير آخر من متغيرات العمليات الإنتاجية، وتوضح ماذا يحدث لأحد المتغيرات عندما يتغير الآخر. كما تساعد خرائط التبعثر في التحقق من أسباب

حدوث المشكلة للعملية الإنتاجية، وتستخدم أيضًا هذه الخرائط في تقييم فعالية حلّ المشكلة التي تواجهها العملية الإنتاجية.

٦- **التصنيف الطبقي:**

وهي طريقة جديدة يتم فيها تصنيف البيانات المجتمعة معًا والتي تكون من ذات المصدر بما يسهل فهم الأنماط (وأحيانًا تحل القوائم محل أسلوب طرح المعلومات على شكل طبقات بشكل آخر يسمى الرسم الانسيابي).

٧- **مخطط باريتو:**

يشبه هذا المخطط المدرج التكراري، ولكن مع فرق أن الخانات مرتبة تنازليًّا من اليسار إلى اليمين. وتكمن الفكرة الأساسية لمخطط باريتو، في عملية تحسين الجودة، في ترتيب العوامل المشاركة في الجودة. ووفقًا لمقولة العالم الإيطالي (Vilfredo Pareto) " إن (٨٠٪) من المشاكل ينتج عن (٢٠٪) من الأسباب"، فإننا باستهداف نسبة صغيرة من الأسباب نقضي على كمية كبيرة من المشاكل، وسيكون الناتج من بذل مجهود موجه باتجاه هذه الأسباب أكبر من الناتج عن بذل أضعاف هذا المجهود بطريقة غير موجهة. أي إن هذه الأداة تفرق بين أسباب المشكلة القليلة، لكنها المؤثرة وبين الأسباب العديدة غير المؤثرة ومن ثم يتم التوجه لحلِّ تلك القليلة المؤثرة.

وتؤدي أدوات الجودة الأساسية دورًا بارزًا في جميع مراحل دورة التحسين المستمر للعمليات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)
أدوار أدوات الجودة في دورة تحسين الجودة

مراحل دورة ديمنج/ الأدوات	التخطيط	الفحص		التنفيذ والتحسين			التخطيط
	تحديد الأولويات	تحليل العملية	تطوير الحلول	تنفيذ الحلول	تقييم النتائج	تنميط الحلول	تخطيط المستقبل
مخطط عظمة السمك	√	√	√	√			√
قوائم التحقق	√		√	√	√		
خرائط المراقبة	√		√		√		√
المدرج التكراري	√						√
خرائط التبعثر		√	√		√		√
خرائط التدفق	√	√	√				√
مخطط باريتو	√			√	√		√

تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

حاول كثيرون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وفق تصوراتهم الخاصة، لكن ينبغي أن نشير إلى أن تطبيقاتها في التعليم يختلف، إلى حد كبير، عن تطبيقاتها في الصناعة. لذلك نسعى هنا إلى محاولة تطبيقها في التعليم وفقًا للأفكار الأصلية التي طرحها كل من ديمينج وكروسبي وجوران، وليس وفقًا للمحاولات اللاحقة التي قام بها باحثون آخرون من بعدهم من وجهة نظرهم الخاصة.

يتفق كل من ديمينج وكروسبي يتفقان على أن أفضل وسيلة لضمان خلو المنتجات النهائية من أى أوجه عيب أو قصور هو السعي لتصميم منتج عالي الجودة منذ البداية، بدلاً من إنتاج منتج ليس عال الجودة ثم محاولة إصلاحه للقضاء على العيوب الكامنة فيه، لكن هناك فروقا بين رؤيتيهما. ويتحدد أبرز فرق بين وجهتي نظرهما هو أن كروسبي يركز على كيفية تحسين نظام الإنتاج بحيث نصل إلى نقطة "الخلو التام من العيوب Zero Defects" مقارنة ببعض معايير الجودة المحددة والمتفق عليها مسبقًا والتي يسميها المواصفات؛ بينما يرفض ديمينج فكرة "الخلو التّام من العيوب"، ويرى بدلاً من ذلك تنفيذ حلقة متصلة ومستمرة من التحسين والتطوير على العملية الإنتاجية بما يؤدى إلى تحقيق أعلى مستويات الجودة الممكنة والتي تتطلب زمنًا طويلاً لتحقيقها.

أضف إلى ما سبق، فإن ديمينج يرى أن المطلوب هو إنتاج منتج أفضل من جميع الأوجه مقارنة بالمنتج الحالي، من حيث الجودة والأداء والخدمة والمظهر وغير ذلك؛ بينما يرى كروسبي ضرورة إنتاج منتج أعلى جودة خال من العيوب من أول مرة.

تلك الفروق بين رؤيتي ديمنج وكروسبي لها العديد من التضمينات التربوية المهمة عند تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم. فمثلاً، المعلمون الذين سيحاولون تطبيق نموذج كروسبي، سيحاولون تجنب رسوب الطلاب في الامتحانات من

خلال تركيز كل جهودهم التدريسية وأساليبهم الامتحانية على كيفية تحقيق نتائج ومعدلات نجاح أفضل. وسيحرصون على وضع امتحانات وأدوات تقييم لكل مكون وجزئية من جزئيات المنهج للتأكد من إتقان الطلاب لها. ومثل أولئك المعلمين لن يحققوا هدف "الخلو التام من العيوب" إلا عندما يكون معدل نجاح الطلاب في فصولهم من المرة الأولى هو ١٠٠٪، وهذا مخالف لفهمنا حول طبيعة الفروق الفردية بين الطلاب. وتكمن الخطورة في هذا النموذج في أن أولئك المعلمين قد يجعلون محتويات مناهجهم وطرق شرحهم وأسئلة اختباراتهم وأساليب تصحيح الإجابات مرتبطة ارتباطًا كليًا بمدى قدرتها على الإسهام في تحقيق نتائج دراسية ممكنة مما قد يأتي على حساب استفادة الطلاب الفعلي من المواد التي درسوها، أي أنهم قد يسطحون العملية التعليمية.

بفعل ذلك سيشعر معظم الطلاب باغتراب عن مناهجهم وعن المواد الدراسية بفعل التركيز الزائد من قبل المعلمين على الامتحانات ونماذج الامتحانات التي ليس بالضرورة أن تكون معبرة تعبيرًا تامًا عن المحتوى المعرفي الشامل للمناهج الدراسية. فإصرار المعلمين على أن يجيب الطلاب على أسئلة الامتحانات إجابات صحيحة بنسبة (١٠٠٪) من شأنه أن يقتل في الطلاب روح الإبداع والابتكار والتطبيق العملي والتعرف على وجهات النظر البديلة، وسيقتل روح المنافسة بينهم؛ لأن النتيجة معروفة سلفًا.

هناك – أيضًا– سلبية أخرى لتطبيق نموذج كروسبي في التعليم، تتمثل في قتل الرغبة في التحسين والتطوير لدى المعلمين والطلاب. فإذا افترضنا جدلاً أن مَدرسة ما نجحت في تحقيق هدف "الخلو التام من العيوب"، فماذا إذن سيبقى من الأهداف التي يمكن أن يسعى المعلمون والطلاب لتحقيقها؟ إن مثل هذه الحالة قد تجعل الجميع يقنع بما تحقق ويكتفى به من دون السعي لتحقيق مزيد من التحسن أو التطور، وهذا ينذر ببداية التدهور؛ كونه معلوم أن التوقف عن السعي للتحسن هو بداية التدهور في الأداء.

وقد تتحول المدارس التي تتبع هذا النموذج إلى ما يشبه المصانع التي تنتج نفس المنتج لسنوات. فالمدارس ستستمر في تخريج نفس أنواع الطلاب بنفس القدرات والمواصفات

(طالما أن معايير الجودة لدى تلك المدارس ثابتة)، في حين أن ظروف ومتطلبات المجتمع وسوق العمل هى في تغير مستمر، وهكذا سيكون خريجو تلك المدارس، على المدى البعيد، غير قادرين على التكيف مع هذه المتطلبات والاشتراطات المتغيرة (Joyce & Weil, 1986).

على النقيض من ذلك، فإن المعلمين الذين سيحاولون تطبيق نموذج ديمينج في العملية التعليمية، سوف ينظرون إلى نتائج الامتحانات ومعدلات النجاح فيها على أنها وسيلة وليست أداة في حدِّ ذاتها. فهم سوف يركزون باستمرار على تحسين وتطوير الوسائل والأدوات والطرق التي يستخدمونها في شرح المواد التعليمية بحيث يحرصون، في النهاية، على أن يحقق الطلاب أكبر استفادة ممكنة من العملية التعليمية من خلال توظيف مناهج مفيدة ومتطورة وأساليب تدريس حية وفعالة. أي أن مؤيدي نموذج كروسبي من المعلمين سيركزون، بالأساس، على تحقيق درجات ومعدلات نجاح أفضل، في حين سيركز مؤيدو نموذج ديمينج، في الأساس، على تحسين وتطوير المناهج وأساليب التدريس وأدوات التقييم.

من جانب آخر، سيجد مؤيدو نموذج ديمينج أن التركيز الزائد على نتائج الامتحانات النهائية هو أمر يعانى من عدة عيوب جوهرية: الأول، إن اختبار كل طالب في كل شيء درسه هو أمر يستهلك الكثير من الوقت والجهد، الأمر الذى يقلل الزمن المتاح أمام المعلمين لتعليم الطلاب الدروس الجديدة. وعلاوة على ذلك، فإن عملية الامتحانات نفسها قد تكون من النوع الذى يصعب الوثوق به طالما أن المدرسة لا تملك الوقت الكافي لاختبار كل طالب على حدة وبالتفصيل. والثاني، إن المعلمين في هذه الحالة سينفقون جزءًا كبيرًا من وقتهم في وضع الامتحانات وتصحيحها، على الرغم من أن هذين النشاطين لا يسهمان مباشرة في تعليم الطلاب؛ لأن ما يسهم في تعلّمهم فعلاً هو التدريس وليس الامتحانات، بخاصة والامتحانات تستخدم هنا لغرض التقييم وليس للتعليم أيضًا. بمعنى أن نموذج كروسبي يجعل من الامتحانات ونتائج الطلاب غاية في حدِّ ذاتها وليست وسيلة لتحقيق هدف أوسع نطاقًا وأكثر أهمية وهو التعلّم.

وفقًا لرأى ديمينج إذن، فإنه لا يجب على المدارس الاعتماد على أسلوب الامتحانات لاختيار وتقويم مدى استيعاب الطلاب، أي قياس مدى جودة العملية التعليمية في المدرسة المعنية. فلو افترضنا أن المدرسة اهتمت أصلاً الاهتمام الكافي بجودة النظام التدريسي المتبع بها، فإنه لن يكون من الضروري إذن اختبار كل طالب من الطلاب بالتفصيل في كل ما درسه. وعندئذ ينبغي تبسيط عملية الامتحانات لتتحول إلى مجرد اختبار لعينة من الطلاب حول التفاصيل، وهكذا يمكن إيقاف هدر الوقت والمال، ويمكن في نفس الوقت الوصول إلى نتائج أدق عن مدى استيعاب إجمالي طلاب المدارس، وليس أفراد العينة المختارة فقط. وهكذا تتحول الامتحانات إلى مجرد أداة تشخيصية لضمان مدى جودة نظام التدريس المتبع، وليس لقياس مدى استيعاب كل طالب على حدة؛ لأن نظام التدريس الجيد سيفرز بالتأكيد طلاب جيدين وعلى درجة كبيرة من الاستيعاب. وبناءً على كل ما تقدم، فإنه سيصبح بوسع المعلمين استخدام الوقت الذى كانوا يضيعونه من قبل في وضع الامتحانات وتصحيحها في شرح مزيد من المواد العلمية بعمق أكبر، وسيكون بوسع الطلاب تعلّم مزيد في وقت أقصر وبمصاريف دراسية أقل، وهكذا تزداد قدرة المدرسة على المنافسة في السوق التعليمية.

بالإضافة إلى ما سبق، ووفقًا لرؤية ديمينج ، فإنه لا يوجد أي شيء مطلق (Absolute) فيما يتعلق بمعايير جودة التعليم. وبناءً على ذلك، فإن المدرسة التي ستنجح في المنافسة في سوق التعليم لن تكون بالضرورة هي التي تصل إلى حالة الخلو التام من العيوب والأخطاء، بالمعنى الكروسبي بأن يحقق الطلاب نسبة نجاح قدرها (١٠٠ ٪). أي إنه لن تحقق هذه المدرسة هذا النجاح في السوق الدراسية إلا إذا كانت تتبع أسلوب التحسين المستمر في المناهج الدراسية وفى أساليب التدريس وأدوات التقييم حتى يمكنها إشباع الاحتياجات التعليمية للطلاب (وأولياء أمورهم) بشكل أفضل. وهذه التحسينات في المناهج والأساليب لا يجب أن تكون مقتصرة على مجرد تحديث وتطوير المحتوى العلمي، وإنما

يجب أن تركز – أيضًا– على كيفية تنمية مهارات الإبداع والابتكار والتفكير المبدع لدى الطلاب، فضلاً عن تنمية قدراتهم على التفكير بشكل مستقل.

بقي أن نشير أنه على الرغم من كل مزايا نموذج ديمينج وما ينطوي عليه من روح ابتكارية، فإنه يعاني من بعض العيوب، أو العقبات. وأبرز هذه العيوب والعقبات هي: إن الغالبية العظمى من المعلمين معتادون على أسلوب التقييم الكلي من خلال امتحانات المرحلية والنهاية. وهناك صعوبة إشراك الطلاب في التعلّم وجعلهم أكثر نشاطًا وحماسًا ومشاركة، وأن يكونوا هم المسئولين عن تحديد أهدافهم الدراسية بأنفسهم وعن تحقيق هذه الأهداف بمجهودهم الفردى أولاً قبل انتظار أي مساعدة من الآخرين (حتى لو كانوا المعلمين). كما نلاحظ تردد معظم المعلمين في تطبيق أساليب التدريس الحديثة، وهذا يعني أن التطبيق الناجح لنموذج ديمينج يعتمد بدرجة كبيرة في أغلب الأحوال على برامج التنمية المهنية للمعلمين كما يشير بونستنجل (Bonstingl, 1992).

خلاصة القول، من الصعب تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة كما هو في الصناعة على التعليم، وقد يكون نموذج كروسبي الأكثر صعوبة؛ لأنه يتعارض مع مبدأ الفروق الفردية في التربية، فمن الصعب الوصول بجميع المتعلّمين إلى درجة النجاح المرجوة (الخلو من العيوب)، كما أنه يتعارض مع المبدأ الحديث في التقييم "التقييم من أجل التعلّم Assessment for Learning"، والذي ينظر إلى التقييم بأنه جزء من عملية التعلّم يعززها ويؤدي إليها، وليس عملية ختامية فقط. كما أن نموذج كروسبي يتطلب إعداد متخرجين متميزين من أول مرة، وبالتالي فإنه يحد من الإبداع والابتكار الناتجين عن التحسين المستمر. كما أنه لا يمكن أن يكون لدينا الوقت الكافي لامتحان الطلاب في جميع تفاصيل المنهج.

أما صعوبات تطبيق نموذج ديمينج فهي أهون من تلك التي تواجه نموذج كروسبي، وأبرز صعوبات نموذج ديمينج تتمثل في الاقتصار على استخدام العينات في الامتحانات، وهذا غير ممكن عندما نتحدث عن المتعلّم الفرد، لأن ذلك من متطلبات نقل

الطلاب بين الصفوف، ولكن يمكن الاستفادة في هذه الفكرة في الامتحانات الوطنية التي تهدف إلى تقييم النظام التعليمي. أما بالنسبة لصعوبة إشراك الطلاب والمعلمين في مواقف تعلّم نشطة، فهذا جوهر معاناة التربية سواء بتطبيق نموذج ديمينج أم من دونه.

يمكن القول، بشكل عام، إن نموذج ديمينج هو الأفضل تطبيقًا في التعليم، مع استبعاد اقتصار الامتحانات على عينة من الطلاب فقط. وعليه، فقد اقترح العديد من التربويين في تسعينيات القرن الماضي، مدخلاً لإعادة النظر في نوعية التعليم باستخدام إدارة الجودة الشاملة، وقد لقي هذا التوجه صدىً واسعًا، وأصبح هناك اهتمامًا كبيرًا بجودة التعليم باستخدام هذا المدخل. وتعدُّ إدارة الجودة الشاملة منحى تنظيميًّا (Organizational Approach) للإدارة والمراقبة، يقوم على قيادة الإدارة العليا للمؤسسة للأنشطة المختلفة المتعلقة بالتحسين المستمر للجودة، وعلى إشراك جميع العاملين في المؤسسة في تلك الأنشطة.

وتتناول محاور إدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم جوانب مهمة، تشمل:

١ - جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح.
٢ - جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها.
٣ - جودة البرامج التعليمية.
٤ - جودة الكتاب التعليمي.
٥ - جودة عضو الهيئة التدريسية.
٦ - جودة الطالب.
٧ - جودة الإنفاق التعليمي.
٨ - جودة تقييم الأداء التعليمي.

قبل أن نختم هذا الجزء، لا بد من أن تعرض تعريفات إدارة الجودة الشاملة في التعليم؛ فهناك تعريفات متعددة، تكاد تكون متشابهة في معانيها. ومن أبرز تلك التعريفات الآتي:

تعريف تشينج (Cheng, 1995)، والذي ينص على أنها: "مجموعة الخصائص والمميزات في مدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الاستراتيجية للمستفيد الداخلي والخارجي" (as cited in Cheng, 2001).

أما رودز (Rhodes)، فقد عرفها بأنها: عملية إدارية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر (Rhodes, 1997, p 15).

وبشكل عام، يمكن النظر إلى إدارة الجود الشاملة في التعليم بأنها:

أسلوب أداء العمل بطريقة صحيحة ومتقنة وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة مخرجات التعليم بأقل جهد وكلفة، بغرض تحقيق الأهداف التربوية التي تلبي أهداف المجتمع وتغطي احتياجات سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميًّا.

ويتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الآتي:

١ - إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة التعليمية، وأهدافها، ومسئولياتها.
٢ - التزام الإدارة العليا بتحقيق متطلبات الجودة.
٣ - اعتبار تحسين المؤسسات التعليمية طريقة حياة.
٤ - تبني التخطيط الاستراتيجي في العمل.
٥ - تنفيذ تنمية مهنية شاملة لجميع مستويات قيادة المؤسسة التعليمية.
٦ - تنفيذ تنمية مهنية لجميع الأساتذة بما يحدث تغيير في اتجاهاتهم وأفكارهم.
٧ - تبني مبدأ المشاركة في العمل (إداريين وتربويين).
٨ - استخدام البحث والمعلومات المستقاة من الممارسة لتعديل السياسات.
٩ - تصميم وتنفيذ مبادرات شاملة لتحسين تعلّم المتعلّمين.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تطمح مختلف المؤسسات إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة باعتبارها مدخلاً استراتيجيًّا أثبت كفاءة عالية في مواجهة التحديات، لاسيما في الدول المتقدمة. لكن الملاحظ، في ذات الوقت، أنه ليس من السهل ترجمتها في الواقع العملي، إذ غالبًا ما يعترض تحقيقها العديد من المعوقات التي يتعين على المؤسسة العمل على تجنبها، وفي هذا الصدد يحذّر خبراء الجودة، مثل ديمينج، من عدد من المعوقات التي تعترض سبيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بصورة صحيحة، وأهمها:

١. غموض أهداف التحسين.
٢. التسرع في تطبيق برنامج الجودة.
٣. عدم التنسيق بين مختلف الأقسام فيما يتعلق بتصنيف إجراءات الجودة.
٤. عدم مراعاة واقع وامكانية المؤسسة تجاه هذا التطبيق.
٥. عدم التركيز على الأرباح في الآجل القصير.
٦. تخويف العاملين بالتأثير في مستقبلهم الوظيفي من أجل إنجاح هذا التطبيق.
٧. الاستمرار في استخدام طرق تقييم أداء العاملين التقليدية التي ترتكز على تقييم الأجور حسب الأداء الفردي للعامل، مما يشجع الأداء قصير المدى كما يقول ديمينج، وبالتالي القضاء على المشاريع طويلة الأجل مما يشعل الخصام والنزاع بين العاملين ويجعلهم أكثر عدوانية وبالتالي أكثر إحباطًا.
٨. تسرب العاملين لاسيما ذوي المهارات منهم، وتقصير إدارات المؤسسات في إقناع هؤلاء وتوضيح أن التغيير سيكون لصالح الجميع بإظهار مزاياه وفوائده.
٩. التكاليف المبالغ فيها وغير الضرورية التي تخصص لتنفيذ برنامج الجودة.

جوائز الجودة والتميز

تختلف مبادئ الجودة من عالِم لآخر، فهي ليست معيارًا ثابتًا، وبالتالي فهي وجهات نظر علمية متعددة الرؤى تختلف بين العلماء. وفي ضوء تلك الرؤى ظهرت نماذج متعددة لقياس إدارة الجودة الشاملة، منها:

١ - جائزة ديمنج لاتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين.

٢ - جائزة مالكوم بالدريج الوطنية الأمريكية للجودة.

٣ - النموذج الأوروبي للجودة، وغيره من أطر الجودة والتميز التي طورت في بلدان عدة محاكاة له.

٤ - شهادة الأيزو بأنواعها المختلفة.

تتفق هذه النماذج في أنها تتعامل مع مكونات النظام الثلاثة: المدخلات والعمليات، والمخرجات؛ وأنها قابلة للتطبيق في قطاع الصناعة والخدمات، وأنها تركز على النشاط الإداري للمؤسسات. لكن جميعها لا تخدم قطاع التعليم بصورة مباشرة، باستثناء إحدى فروع شهادة الأيزو، وهي نسخة لم تلق قبولاً واسعًا بين أوساط التربويين.

١- جائزة ديمنج لاتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين:

أسست هذه الجائزة عام ١٩٥١م بناء على اقتراح مدير إدارة اتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين" كينيشي كويانجي Kenichi Koyanagi"، حيث اقترح إطلاق جائزة تحمل اسم العالم الأمريكي إدوارد ديمينج تقديراً لجهوده وإسهاماته في تشجيع التطوير المتنامي في أنشطة ضمان الجودة في اليابان. ومنذ ذلك التاريخ، يدير الاتحاد هذه الجائزة ويتكلف بمصاريفها الإدارية كافة.

وتضم هذه الجائزة ثلاث جوائز فرعية، هي:

١. جائزة ديمنج للأفراد:

تمنح هذه الجائزة سنويًّا للأشخاص الذين يقدمون إسهامات واضحة في دراسات إدارة الجودة الشاملة أو الطرق الإحصائية المستخدمة فيها، أو الأشخاص الذين يقدمون اسهامات واضحة ومبدعة في إطار إدارة الجودة الشاملة.

يطلب للتقدم لهذه الجائزة بصورة أولية تزكية أحد أعضاء اللجنة الفرعية لهذه الجائزة يبين أن الشخص المتقدم للجائزة لديه اسهامات جديرة وترقى للجائزة، ولا يشترط أن يحمل المتقدم لهذه الجائزة الجنسية اليابانية، لكن من المهم أن تكون إسهاماته قد استفادت منها الشركات اليابانية.

٢. جائزة ديمنج التطبيقية:

تمنح هذه الجائزة سنويًّا أيضًا، لكن للشركات أو أقسام الشركات التي نجحت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة والمتوافقة مع المبادئ ونوع الصناعة والعمل والمجال، وحققت بفاعلية تحسينات أداء متميّزة من خلال ذلك التطبيق.

يتاح لأي شركة التقدم لهذه الجائزة (سواء أكانت من القطاع العام أو القطاع الخاص، كبيرة كانت أم صغيرة، متخصصة في التسويق المحلي أم التصدير). ولا يوجد حدود لعدد الحاصلين على هذه الجائزة كل عام، وكل المؤسسات التي تتوافق مع معايير الترشّح أو تتجاوزها وفق الاختبارات سيكون بمقدورها الحصول على الجائزة.

٣. جائزة مكافئة السيطرة على الجودة لوحدات الأعمال العملياتية:

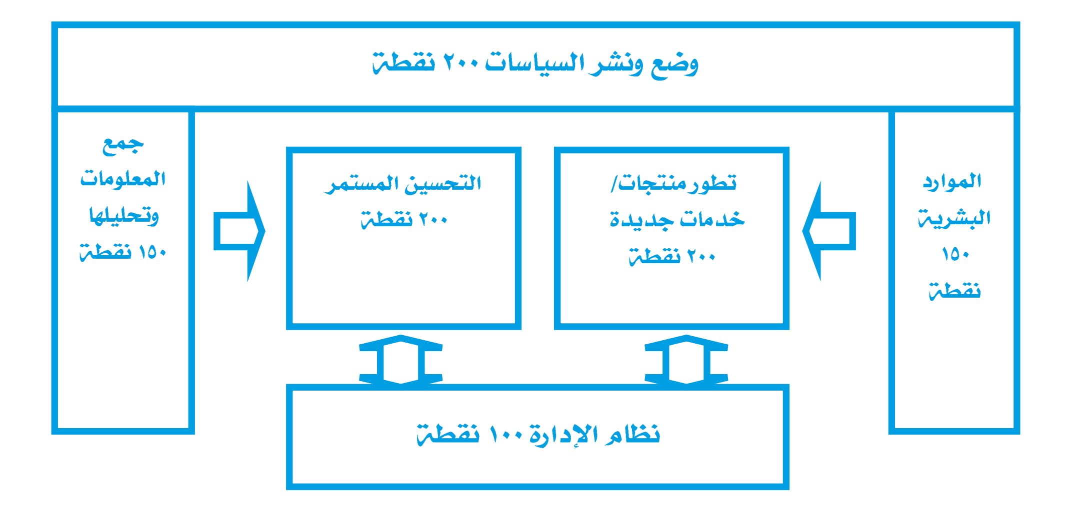
تقدم هذه الجائزة لأقسام أو وحدات داخل شركات تكون قد أنجزت تحسينات أداء متميّزة من خلال تطبيق مفاهيم السيطرة على الجودة وإدارتها في إطار إدارة الجودة الشاملة خلال سنة الترشح. وتختلف هذه الجائزة عن الجائزة التطبيقية في أنها لا تمنح للشركة ككل أو لأحد أقسامها، بل تقدم لوحدة أعمال فردية لم

تشارك في تلك الجائزة، وتؤهل وحدة العمل للحصول على المكافأة عندما تمتلك توزيع واضح لمسؤوليات إدارة الجودة وصلاحياتها المحددة وفق الموازنات الموضوعة وبعلاقات معرّفة وواضحة مع رئيس الوحدة أو الوحدات الأخرى، وليس شرطًا أن تمتلك تلك الوحدة كل الوظائف ذات العلاقة بإدارة الجودة وضمانها، مع هذا لا تختلف عمليات التقديم للمكافأة واختباراتها عن آليات الجائزة التطبيقية من ضمنها التقديم والاختبار وتحديد الفائزين والإعلان.

يتضمن الهدف من منح جائزة ديمينج للمؤسسات والوحدات التابعة لها تقييم أداء نجاح جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات اليابانية واختيار المؤسسة الأكثر نجاحًا في هذا المجال، ويمكن تلخيص معايير الجائزة، والتي تتساوى درجاتها في المحاور الآتية:

١. سياسات الجودة : ١٠٠ نقطة.
٢. التنظيم وإدارة التنظيم: ١٠٠ نقطة.
٣. جمع واستخدام معلومات الجودة: ١٠٠ نقطة.
٤. التعليم ونشر الجودة: ١٠٠ نقطة.
٥. التحليل (للجودة والعمليات): ١٠٠ نقطة.
٦. ضمان الجودة: ١٠٠ نقطة.
٧. التحكم في الجودة: ١٠٠ نقطة.
٨. المعايير والإجراءات: ١٠٠ نقطة.
٩. التخطيط للمستقبل: ١٠٠ نقطة.
١٠. نتائج الأداء: ١٠٠ نقطة.

شكل رقم (٤): معايير جائزة ديميج اليابانية



٢- جائزة مالكوم بالدريج الوطنية الأمريكية للجودة:

تأسست هذه الجائزة عام ١٩٨٧م لتكون جائزة وطنية تمنح للمؤسسات من شركات صناعية وخدمية ومنظمات صغيرة، التي لديها عمليات تحسين جودة متميزة للتعريف بها في المجتمع ولتقدير جهودها في مجال تطبيق ضمان الجودة الشاملة في المؤسسات.

تم تطوير معايير الجائزة بجهود مجموعة من المتخصصين في الجودة لعل أبرزهم جوران. ومنذ ذلك الوقت، غدت معايير جائزة مالكوم بالدريج تعريفاً عملياتياً لإدارة الجودة الشاملة ومدخلاً مهماً للمفهوم.

تمنح، تحت إطار هذه الجائزة، ثلاث جوائز كل سنة في كل تصنيف من التصنيفات الثلاثة التي تتبع الجائزة: جائزة شركات التصنيع الكبيرة، وجائزة مؤسسات

الخدمة الكبيرة، وجائزة وحدات الأعمال الصغيرة (٥٠٠ عامل فأقل). وقد تم لاحقـًا إضافة قطاعات أخرى يحق لها التقديم للجائزة شملت التعليم والخدمات الصحية.

يبلغ مجموع نقاط الجائزة ١٠٠٠ نقطة، والتي تمثل الدرجة القصوى للجائزة موزعة على سبعة محاور، وثمانية وعشرين معيارًا، وهي تتوزع على النحو الآتي :

١. القيادة (٩٠ نقطة):

يقيس محور القيادة شخصية المديرين التنفيذيين، ودرجة اندماجهم في توفير وإدامة عمليات التركيز على الزبون، وقيم جودة واضحة وقابلة للتطبيق، كما يقيس تكامل تلك القيم والتوقعات داخل النظام الإداري من ضمنها كيفية عنونة المسؤوليات العامة للشركة ومواطنتها (Citizenship).

يتوزع هذا المحور في المعايير الآتية :

- قيادة المدير التنفيذي (٤٥ نقطة).
- نظام القيادة والتنظيم (٢٥ نقطة).
- المسئولية العامة ومواطنة الشركة (٢٠ نقطة).

٢. المعلومات والتحليل (٧٥ نقطة):

يقيس هذا المحور صلاحية، وتحليل، وإدارة واستخدامات البيانات والمعلومات لتوجيه التميّز في مجال الجودة وتحسين الأداء التنافسي؛ كما يرتبط بالتأكد من دقة تلك البيانات والمعلومات ونظام التحليل لدعم أنشطة تحسين عمليات التركيز على الزبون، والمنتج، والخدمات، والعمليات الداخلية.

يتوزع هذا المحور على النحو الآتي:

- إدارة المعلومات والبيانات (٢٠ نقطة).
- المقارنات التنافسية والمقارنة المرجعية (١٥ نقطة).
- تحليل واستخدام البيانات على مستوى المؤسسة (٤٠ نقطة) .

٣. التخطيط الاستراتيجي للجودة (٥٥ نقطة):

يقيس هذا المحور عمليات التخطيط وكيفية تكامل متطلبات الجودة الرئيسة في إطار التخطيط الإجمالي لأنشطة المؤسسة؛ كما يتعامل مع خطط الشركة قصيرة وطويلة المدى، وكيفية نشر متطلبات الجودة والأداء في وحدات العمل.

ويضم هذا المحور معيارين هما:

- التطوير الاستراتيجي (٣٥) نقطة.
- النشر الاستراتيجي (٢٠) نقطة.

٤. إدارة وتطوير الموارد البشرية (١٤٠ نقطة):

يقيس هذا المحور كيفية تمكين قوة العمل من أجل تطوير واستثمار كامل طاقاتها طبقًا لأهداف الأداء؛ كما يقيس جهود المؤسسة تجاه بناء وإدامة بيئة تشجّع على الأداء المتميّز، والمشاركة الكاملة والنمو الشخصي والمنظمي.

يتوزع هذا المحور في أربعة معايير، هي :

- تخطيط وتقييم الموارد البشرية (٢٠ نقطة).
- نظم عمل عالية الأداء (٤٥ نقطة).
- تعليم، وتدريب، وتطوير العاملين (٥٠ نقطة).
- ارتياح ورضا العاملين Well– Being (٢٥ نقطة).

٥. إدارة العمليات (١٤٠ نقطة):

يقيس هذا المحور القضايا المحورية في إدارة العمليات من ضمنها تصميم عمليات التركيز على الزبون، وعمليات تسليم المنتج والخدمة، والخدمات السائدة، وإدارة التجهيز ذات العلاقة بوحدات العمل كافة وخصوصًا البحث والتطوير، كما يتعامل مع تصميم العمليات الرئيسة وإدارتها بكفاءة وتحسينها للوصول إلى الأداء الأعلى.

يتوزع هذا المحور في المعايير الآتية:

- تصميم وتقديم المنتجات والخدمات (٤٠ نقطة).
- إدارة العمليات: إنتاج وتسليم المنتج والخدمة (٤٠ نقطة).
- إدارة العمليات: الخدمات الساندة (٣٠ نقطة).
- إدارة أداء المجهز (٣٠ نقطة).

٦. نتائج العمل (٢٥٠ نقطة):

يقيس هذا المحور أداء المؤسسة والتحسين في مجالات العمل الرئيسة، وجودة المنتج والخدمة، والإنتاجية وكفاءة التشغيل، وجودة التجهيز ومؤشرات الأداء الأخرى وفقًا للمنافسين.

يضم هذا المحور ثلاثة معايير، هي:

- نتائج جودة المنتج والخدمة (٧٥ نقطة).
- النتائج المالية والعملياتية للشركة (١٣٠ نقطة).
- نتائج أداء المجهز (٤٥ نقطة).

٧. التركيز على الزبون ورضا الزبون (٢٥٠ نقطة):

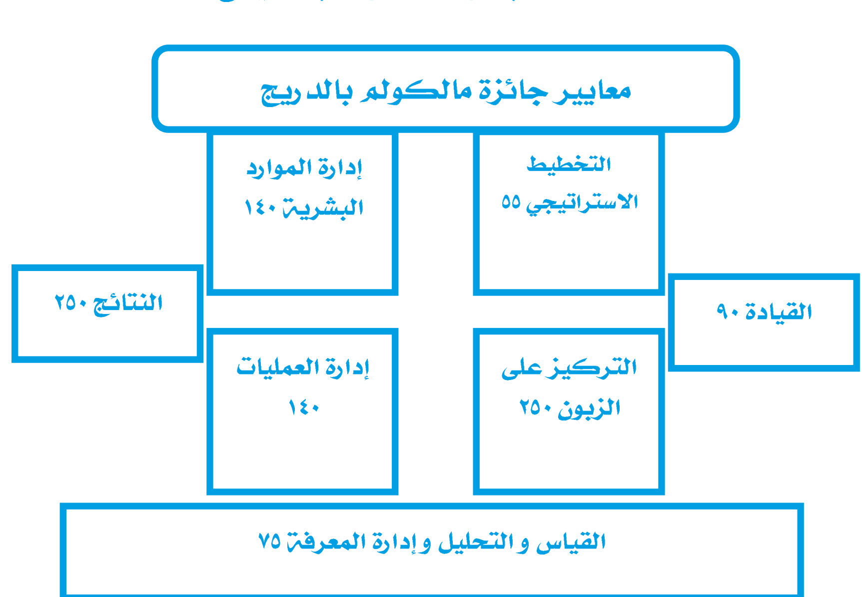
يقيس هذا المحور نظم المؤسسة للتعلّم من الزبون، وبناء وإدامة العلاقات معه؛ كما يقيس مستويات واتجاهات الأعمال الناجحة، ورضا الزبون، والحصة السوقية، ونقاط رضا الزبون لدى المنافسين.

يحوي هذا المحور المعايير الخمسة الآتية :

- المعرفة بالزبون والسوق (٣٠ نقطة)
- إدارة العلاقة مع الزبون (٣٠ نقطة)
- محددات رضا الزبون (٣٠ نقطة)
- نتائج رضا الزبون (١٠٠ نقطة)
- مقارنات رضا الزبون (٦٠ نقطة) .

يتوجب على المؤسسة أن تحصل ما لا يقل عن (٧٠٠) نقطة ليجري تصنيفها ضمن المؤسسات المؤهلة والتي ستعرض على لجنة الجائزة. ويتراوح أعلى معدل سجلته الشركات حتى الآن ما بين (٨٠٠) و (٨٥٠).

شكل رقم (٥): جائزة مالكولم بالدريج



٣- جائزة الجودة الأوروبية:

تأسس النموذج الأوروبي للجودة عام ١٩٩٠م لزيادة الاهتمام بالجودة وإبراز أهميتها في ظل المنافسة الشديدة، بهدف تحسين القدرة التنافسية للشركات الأوربية. ولقد تم الإعلان عنها في باريس عام ١٩٩١م. وامن لجدير بالذكر أن العديد من الجوائز الوطنية في أوروبا، وفي بعض دول الخليج العربية، اعتمدت على مبادئ النموذج الأوروبي للجودة في تصميمها وتطبيقها.

تنقسم هذه الجائزة إلى قسمين هما:

١. جائزة الجودة الأوربية: وتمنح للشركات التي يتضح أن لديها جهودًا متميزة في إدارة الجودة والتحسين المستمر.
٢. مكافئة الجودة الأوروبية: وتمنح للشركة المتميزة في تبنّي فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها.

ويتشابه النموذج المعتمد لكل مجال مما يتيح للشركات المقارنة مع أي نموذج وفي أي قطاع. ويتألف نموذج الجائزة الأوروبية من (١٠٠٠) نقطة منها (٥٠٠) نقطة لمعايير التميّز والباقي يتوزع على المعايير الأساسية.

تتوزع نقاط النموذج الأوروبي للجودة على المعايير الآتية:

١. القيادة (١٠٠ نقطة):

يقيس قدرة الشركة على التخطيط الموجه لتطبيقات الجودة الشاملة، ومدى توافر المدخلات، وتنفيذ العمليات، وتقديم المخرجات وفق معايير الكفاءة والفاعلية.

٢. السياسات والاستراتيجيات (٨٠ نقطة):

يقيس ارتباط رؤية الشركة وإدارتها بإدارة الجودة الشاملة والأطر العامة التي تتحكم في أداء العمليات كافة والتي يعبّر عنها بمعايير الجودة والتحسين المستمر.

٣. إدارة الموارد البشرية (٩٠ نقطة):

يقيس مدى كفاءة استخدام العنصر البشري.

٤. الموارد المادية (٩٠) نقطة:

يقيس هذا المعيار كفاءة استثمار الموارد الأخرى.

٥. العمليات (٩٠ نقطة):

يقيس عمليات الشركة ككل والتي تمارس على نحو مستمر.

٦. رضا الزبائن (٢٠٠ نقطة):

يقيس هذا المعيار متطلبات وتوقعات الزبائن ومدى الإيفاء بها من الشركة.

٧. رضا العاملين (٩٠ نقطة):

يقيس هذا المعيار اتجاهات وسلوكيات العاملين .

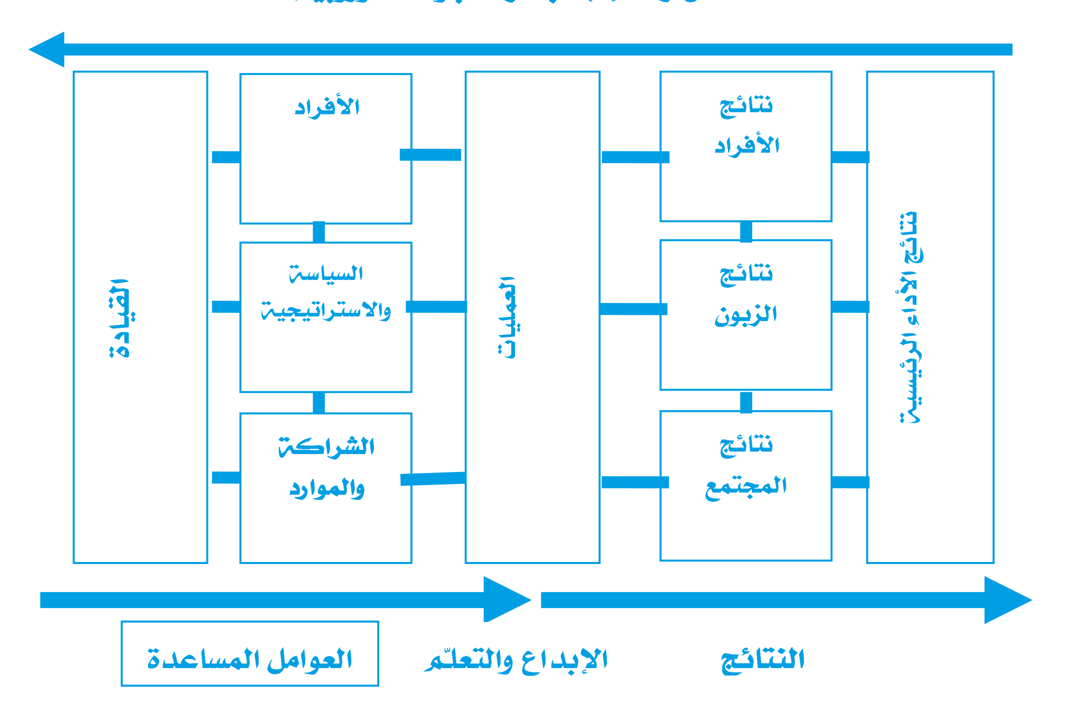
٨. التأثير على المجتمع (٦٠ نقطة):

يقيس هذا المعيار قدرات الشركة في المعايشة السليمة مع المجتمع ومع البيئة، باتجاه كسب صداقتهما.

٩. نتائج العمل (١٥٠ نقطة):

يقيس هذا المعيار مستوى كفاءة الأداء وفق صيغة ما يقدم للزبون من سلع وخدمات.

شكل رقم (٦): جائزة الجودة الأوروبية



من خلال مقارنة معايير الجوائز الثلاث، نجد أن هناك معايير ظهرت في كل من الجوائز الثلاث السابقة، هي:

- القيادة.
- رضا العملاء.
- نتائج الأعمال.
- إدارة الأعمال.
- تطوير الأفراد.
- استغلال الموارد.
- دعم الإبداع والابتكار.
- التخطيط الاستراتيجي.
- التأثير على المجتمع.

كما أن هناك معايير اختلفت بين الجوائز الثلاث، هي:

- تركيز جائزة بولدريج على رضا الزبائن والموارد البشرية.
- تركيز جائزة الجودة الأوروبية على تحقيق رضا الزبائن.
- تركيز جائزة ديمنج على التخطيط الاستراتيجي والعمليات.

جدول رقم (٤): مقارنة جوائز الجودة والتميز

وجه المقارنة/ الجائزة	بولدرج مالكولم	ديمنج اليابانية	الأوروبية للجودة
تعريف الجودة	التركيز على الزبون، والنظر إلى الجودة كما يعرفها الزبون.	تقدير جهود الشركات اليابانية التي تطبق عمليات ضمان جودة متميزة.	مطابقة المواصفات، والنظر إلى الجودة كما يعرفها المنتج.
مجال الاهتمام	رضا الزبون والجودة.	ضبط الجودة من خلال الإحصاءات .	التحسين المستمر.
الغرض	تعزيز التنافسية من خلال إدارة الجودة الشاملة.	تعزيز ضمان الجودة من خلال الأدوات الإحصائية.	تحسين القدرة التنافسية للشركات الأوروبية.
نوع المؤسسات	الصناعة، والخدمات، والأعمال الصغيرة	موجه بالأساس للصناعات الحكومية أو الخاصة.	الشركات الأوروبية المتميزة في تطبيق نظام الجودة.
التوجه	٦٠٪ للنتائج و٤٠٪ للعمليات.	٦٠٪ للعمليات و ٤٠٪ للنتائج.	٥٠٪ لمعايير التميز و ٥٠٪ للأساسية.
توزيع الدرجات	أوزان مختلفة لكل معيار.	أوزان متساوية للمعايير.	أوزان مختلفة لكل معيار.
المؤهلون	فائزين لكل فرع.	كل من يحقق المعايير.	كل من يحقق المعايير.
النطاق الجغرافي	الشركات الأمريكية فقط.	للشركات المتقدمة من أي بلد.	الشركات الأوروبية.

الفصل الثالث

ضمان جودة التعليم

تحرص أنظمة التعليم في مختلف دول العالم على تقديم خدمة تعليمية عالية الجودة، وتمتلك جميعها أدوات تساعدها على التعرف على جودة خدماتها التعليمية. وفي المنطقة العربية، توجد آليات شائعة ومعروفة لدى التربويين منها: التوجيه التربوي بالنسبة للمعلمين (والذي يسمى أحيانًا الإشراف)، والتوجيه الإداري بالنسبة لإدارات المدارس، وامتحانات الشهادات العامة (شهادة التعليم الأساسي وشهادة الثانوية العامة) بالنسبة للطلاب، ولجان التقييم التي تشكل عند الحاجة للتعامل مع الطوارئ.

وفي التعليم العالي، تلتزم الجامعات بمعايير مهنية عالية لضمان جودة نتاجاتها، فمثلاً تضع الجامعات معايير لالتحاق أعضاء هيئة التدريس فيها، وأخرى لقبول الطلاب ولاستمرارهم في الدراسة وعند التخرج؛ وكذلك هناك معايير لإعداد المناهج والبرامج الأكاديمية، وللخدمات الطلابية، وللموارد المالية لضمان كفايتها تحقيق الاحتياجات التعليمية. لكن يتفاوت مدى التزام الجامعات بتلك المعايير من جامعة لأخرى، بل من كلية لأخرى في الجامعة الواحدة. أضف إلى ذلك أن تلك المعايير لا تضمن بالضرورة جودة نتاجات عملية التعلّم. كما أن تعقد الحياة ومتطلبات المهن فرض جهات أخرى تُسهم بالرأي فيما يجب أن يتعلمه الطلاب في الجامعات والكليات؛ لذلك كان على العاملين في التعليم العالي ومن يهمهم أمره أن يطوروا آلية مناسبة للتأكد من جودة نتاجات التعلم في الجامعات والكليات.

وقبل الانتقال إلى صلب موضوع هذا الفصل، ينبغي أن نشير إلى أن مصطلح ضمان الجودة لم يستخدم في التعليم إلا حديثًا، وذلك مع انتشار فكرة ضمان الجودة في

الصناعة والمجتمع، بخاصة مع ظهور فلسفة ومنهجية إدارة الجودة الشاملة. لكن ضمان الجودة بصفتها فلسفة جديدة فإنها تختلف في جوهرها عن أدوات ضبط الجودة المتعارف عليها بين التربويين والتي ذكرناها في الفقرتين السابقتين.

لكن ما ضمان جودة التعليم؟ وكيف ينظر التربويون إليها؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في العنوان التالي.

جوهر جودة التعليم

للإجابة عن هذا السؤال المتصل بمعنى ضمان جودة التعليم، ينبغي أن نحلل واقع التعليم. وواقع الحال، يشير إلى أن المتخصصين ينهمكون، كعادتهم، في تحليلاتهم النظرية انهماكًا شديدًا، فيبتعدون نتيجة ذلك عن الفكرة الأساسية التي انطلقوا منها. والأمثلة على ذلك كثيرة، فمثلاً أول ما ظهرت فكرة جودة التعليم وضمان جودته؛ سرعان ما تلقفها التربويون وشحذوا أقلامهم، وانهمكوا في تحليلاتهم للفكرة، فعرضوا تاريخها، ونقبوا عن أصولها، وعددوا روادها، ووضعوا معاييرها، ووضحوا تطبيقاتها؛ ثم أسسوا لذلك الهيئات، والمجالس، واللجان؛ وأصدروا قوانينًا ومعايير تلزم المؤسسات التعليمية بضمان جودة التعليم. وأعدوا لذلك: كتيبات، وأدلة، ونماذج؛ وعقدوا ورش عمل، ومؤتمرات، ومنتديات لتوضيح الفكرة، وتطبيقاتها، وأهميتها في التعليم. كما شكّلوا لجانًا للمتابعة والتقييم؛ ثم انطلقوا لإصدار أحكامهم حول أداء المؤسسات التعليمية. وكل ذلك شيء عظيم يُحسب لهم، لكن مازال كثير من القراء، وحتى من العاملين في حقل التعليم، يفتقرون إلى فَهم دقيق لمفهومي جودة التعليم وضمان جودته. فعلى الرغم من تعدد التعريفات التي وضعها المتخصصون في التعليم عن الجودة وضمان الجودة، يظل الغموض سيد الموقف. وغالبًا ما تدور التعريفات التي وضعها المتخصصون في التعليم لضمان الجودة حول الأفكار الآتية:

١ - التميز في الأداء.
٢ - الملاءمة مع الهدف أو لأجل الهدف.
٣ - تحقيق المعايير أو المواصفات أو المتطلبات.
٤ - تحقيق رضا المتعاملين.

من الواضح أن الأفكار الأربعة السابقة تستخدم مفردات من خارج القاموس التربوي، مما يجعلها غريبة عن المشتغلين في التعليم، وبالتالي تحدث غموضًا، بل ربما

إرباكًا لدى كثير منهم. وبناءً على ذلك نتساءل، كيف يمكن أن نصف الجودة من منظور تربوي؟

كانت مسألة جودة التعليم محصورة في الدول المتقدمة، وبالذات في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد استأثرت مسألة تجويد التعليم لديهم باهتمام متزايد، حيث شكلت محورًا لأعمال لجان ومناقشات وندوات ومؤتمرات متخصصة كثيرة. وقد اعتبرت مسألة ضمان جودة التعليم، في أمريكا مهمة رئيسة في عمليات تسيير التعليم. ثم تبعها عدد من الدول المتقدمة مثل كندا وبريطانيا وفرنسا وهولندا.

أما في دول العالم الثالث، فبعد أن كانت هذه المسألة، بشكل شبه حصري، محط اهتمام مؤسسات الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية، ومحور أعمالها منذ قرن من الزمن؛ فشكلت في العشرين سنة الأخيرة من القرن الماضي لجانًا متعددة لدراسة نظم الجودة المختلفة، كما وضعت آليات مختلفة لتجويد التعليم في دول كثيرة من العالم.

هذا لا يعني أنه لم تكن هناك أشكال أخرى – غير الاعتماد – من الجودة في الدول الأخرى، ففي بريطانيا مثلاً كانت هناك المراجعة أو التدقيق. وكذلك وجدت أنظمة جودة في التعليم تختلف من دولة لأخرى مثل تلك التي عددناها في بداية هذا الفصل.

لذلك تعددت تعاريف الجودة، وتعاريف ضمان جودة التعليم. ومن أبرز التعاريف السائدة الآتي:

تعرف جيبس (Gibbs)، والذي عرف ضمان جودة التعليم بأنه:

"كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية لدى الطلاب، وتحسين مستوى الفَهم والاستيعاب لديهم، ومهاراتهم في حلِّ المشكلات والقضايا، وقدرتهم على تمثل المعلومات بشكل فعال، والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليًا. ويقدم جيبس الآليات

والوسائل المحققة لذلك، حيث يؤكد على ضرورة تبني منهج دراسي يعتمد على تحريض إمكانات الإبداع والاستفسار والتحليل لدى الطلاب وحثّهم على الاستقلالية في اختيارهم وطرحهم للآراء والأفكار والنقد الذاتي في عملية التعلّم." (Gibbs, 1992).

تعريف جلوموسكيز ووليم (William and Golomoskis)، واللذان عرفا ضمان جودة التعليم بأنها:

"مفاهيم الجودة في التعليم تعتمد على: دمج مفاهيم الجودة في المناهج المدرسية، واستخدام مفاهيم الجودة في تحسين الإدارة المدرسية، وكذلك استخدام مفاهيم الجودة في تحسين أي عمليات تعليمية في المدرسة" (Golomoskis & William, 1999, p20).

تعريف الخطيب، والذي يرى أن:

ضمان جودة التعليم لها معنيان مرتبطان: واقعي وحسّي، المعنى الواقعي يعني، التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي، فيرتكز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٣، ص ١٤).

ويعرف فلية والزكير ضمان جودة التعليم بأنه:

"الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم" (فلية، والزكي، ٢٠٠٤م، ص ١٥٢).

عود على بدء، وللإجابة عن السؤال المحوري " *كيف يمكن أن نصف جودة التعليم من منظور تربوي؟*"، لا بد من التنقيب عن أصل فكرة التعليم ومنشأه. وهنا نقول: إنه لقد أرتبط التعليم بغاية نبيلة غرسها المعلمون الأوائل في قلوب ونفوس المشتغلين في التعليم. ولقد تمثل المعلمون الأوائل تلك الغاية تمثلاً حقيقيًّا، فعملوا على تحقيقها من خلال إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها للعيش حياة سعيدة، كريمة، هانئة. وفي سبيل ذلك، أعطوا أفضل ما عندهم، وقضوا جُل وقتهم في التعليم، واستثمروا كل جهدهم لتحقيق تلك الغاية، وذلك إيمانًا منهم بأن العلم يتطلب الإخلاص في العمل سواء عند اكتسابه أو عند تعليمه للآخرين، فإن العلم إن لم يكن في متناول أي منهما (سواء المعلم أم المتعلم)؛ لأنه لا يرضى إلا بمثابرة حقيقية وانهماك تام.

وهنا يقول الشاعر أبو الحسن الجرجاني:

ولو أن أهل العلمِ صانوه صانَهُم   ولو عَظَّمُوه في النفوسِ لَعُظِّما

فالغاية الأساس والنبيلة للعلم هي التعليم الجيد، الذي يفضي إلى تعلم حق، وإلى الرفع من شأن العلم من خلال تمثل قيمه الحقّة، والتي من أهمها الإخلاص والمثابرة في تعليمه وتحصيله. وعلى ذلك، فإن الجودة في التعليم تعنى التعليم الجيد الذي يحقق التعلّم الجيد.

ويستخدم مصطلحا التعليم والتعلّم، هنا، بالمعنى الواسع لهما، فيعني عند طلاب العلم تعلّم المعرفة، وطرق العلم، وقيم العلم. ويعني عند المعلمين، تقديم التعليم الجيد الذي يضمن تعلم الطلاب تعلّمًا جيدًا، وأن يُعلي المعلمون وطلابُ العلم من شأن العلم من خلال البحث عن الجديد لتطوير أنفسهم معرفيًّا ومنهجيًّا. ويعني بالنسبة للمجتمع أمورًا عدة، من أهمها: أن يشكل المعلمون القدوة في مجتمعهم، سواء من حيث تعليمهم، أو من خلال إسهامهم في إنتاج المعرفة؛ وأن يُعدّوا متخرجين مؤهلين قادرين على الوفاء

بتوقعاته منهم ويلبون تطلعاته؛ أن تكون المؤسسات التعليمية رائدة لديها قدر كبير من الانضباط، وتتحمل مسئولياتها الاجتماعية باقتدار.

بناءً على ما سبق، يمكن أن نقول : إن جودة التعليم تُعنى بالإجابة عن السؤال الجوهري الآتي: هل نوفر لطلابنا تعليمًا جيدًا؟ ومنه تتفرع أربعة أسئلة، هي:

١ - هل مدخلات عملية التعلّم من منظومة تعليمية، وإدارة مدرسية، ونظم ولوائح، ومناهج، وطلاب، ومعلمين، ومصادر تعلّم، ومرافق ومنشآت، وميزانيات كافية ومناسبة لتقوم المؤسسات التعليمية بدورها؟

٢ - هل تستخدم المؤسسات التعليمية مدخلات عملية التعلّم، بما فيها المجتمع المحيط، بشكل جيد يضمن توفير فرص تعلّم تلبي متطلبات التعلّم الجيد؟

٣ - هل أحدثت مدخلات وعمليات التعلم فرقًا جوهريًّا مكّن المؤسسات التعليمية من رفد المجتمع بمخرجات تلبي احتياجاته وتسمو إلى تطلعاته؟

٤ - هل السياقات المتنوعة والمحيطة بالمؤسسات التربوية تسهل حدوث عملية التعليم كما يخطط له؟

خلاصة القول، يُقصد بضمان جودة التعليم تلك العملية الخاصة بوضع شروط ومعايير تربوية مناسبة تضمن حدوث التعلّم الحقّ، يتم تحديدها وتعريفها ومراجعتها في ضوء السياق الوطني وبالاسترشاد بالمعايير المناظرة لها سواءً على المستوى القومي أم الدولي، ويتم تطبيقها بما يضمن أن يكون مستوى جودة فرص التعلّم المقدمة لأبنائنا وبناتنا تحقق توقعات جميع أنواع المستفيدين من الخدمات التي تقدمها مؤسساتنا التعليمية.

بدايات ظهور ضمان الجودة في التعليم

كانت بدايات ظهور الجودة في التعليم مع الإعلان العالمي حول التربية للجميع "World Conference on Education for All" الذي عقد في "جومتيين بتايلاند" (Jomtien,Thailand) في مارس عام ١٩٩٠م، والذي نصَّ في مادته الأولى على:

"تمكين كل شخص من الإفادة من الفرص التربوية التي تصمم على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلّم والتي تشمل كلا من أساسيات التعلّم (مثل: القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلّم (المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء، وتنمية قدراتهم للعيش والعمل بكرامة، وللإسهام بفاعلية في عملية التنمية وتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة ، ولمواصلة التعلّم" (UNESCO,1990, p3).

كذلك نجدها فيما ورد في تقرير المنتدى العالمي للتربية " World Education Forum"، الذي عقد في داكار في إبريل عام ٢٠٠٠م، والذي حدد الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي لتجويد التعليم الأساسي للجميع بحلول عام ٢٠١٥م. فلقد أكد الهدف الثاني من أهداف التقرير على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام ٢٠١٥م (UNESCO, 2000, p36).

وفي التعليم العالي كان لمؤتمر اليونسكو في باريس عام ١٩٩٨م الأثر الأكبر في انتشار الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي. فلقد أوصى المؤتمر بالعديد من التوصيات التي تؤكد على تحسين جودة التعليم العالي، وهي:

١ - التوسع في نشر التعليم العالي.

٢ - تحسين جودة مناهج التعليم العالي.

٣ - تعزيز دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والتنمية المستدامة.

٤ - تشجيع الأبحاث والأنشطة التنموية في مجال التعليم العالي.

٥ - تحسين نوعية التعليم العالي.

٦ - زيادة فعالية إدارة التعليم العالي وتمويله.

٧ - توفير التنمية المهنية لمنتسبي التعليم العالي وتحسين أوضاعهم.

٨ - زيادة التعاون وتبادل المعلومات بين مؤسسات التعليم العالي.

أسباب الاهتمام بضمان جودة التعليم

هناك أسباب عديدة تدعو للاهتمام بضمان جودة التعليم، من أبرزها: الكثافة الطلابية في المدارس والجامعات، وشكوى المجتمع من عدم رقي مخرجات التعليم إلى مستوى طموحاته ومتطلبات السوق، وظهور حركة المساءلة في المجتمع، وانتقال الدارسين والخريجين بين الدول، وانتشار العولمة وتقنيات المعلومات والاتصال.

وبدوره يورد التربوي العربي المغربي أحمد أوزي أسباب الاهتمام بضمان الجودة في التعليم في النقاط الآتية:

١. الإقبال الكبير على التعليم بمختلف مستوياته مما أدى إلى تضخم أعداد الملتحقين بمؤسساته؛
٢. تطور أهداف التعليم وتنوعها بفعل التحولات والتغيرات التي يشهدها العالم؛
٣. تعدد أشكال التعليم ومجالاته وبرامجه ونظمه؛
٤. انتهاج المدخل الاقتصادي في معالجة موارد التعليم واحتساب كلفته وعائداته؛
٥. الهوة الفاصلة بين مخرجات التعليم وبين متطلبات السوق وحاجاته من العاملين والفنيين والمهرة؛
٦. تزايد قناعة الساسة ورجال الأعمال والخبراء بأهمية الموارد البشرية المعدة إعداد جيداً في النهوض الاقتصادي وفي التنمية المستدامة؛
٧. مطالبة العديد من المنظمات الدولية وهيئات المجتمع المدني بتحسين الخدمات المقدمة إلى المواطنين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته (أوزي، ٢٠٠٠م، ص ٢٧– ٢٨).

أسباب انتشار ضمان جودة التعليم:

هناك سببان رئيسان في انتشار ضمان جودة التعليم، هما:

١ - استكمال جهود تعميم التعليم، إذ كان لا يمكن الحديث عن الكيف قبل الكم، وعن جودة التعليم قبل تعميمه؛

٢ - وجود ثقافة اجتماعية تقدّر الجودة، فالحديث عن جودة التعليم في محيط اقتصادي وصناعي لا جودة فيه، ومحيط ثقافي لا يعرف معنى الجودة وقيمتها سيكون من قبيل الترف الفكري أو المزايدات السياسية آنذاك.

وعلى ذلك، فقد كانا عاملي استكمال جهود تعميم التعليم وظهور ثقافة مجتمعية تقدر الجودة هما سببا انتشار الجودة إلى التعليم.

أشكال قياس ضمان جودة التعليم

تتوافر ثلاثة أشكال رئيسه لقياس ضمان الجودة في التعليم، هي: التدقيق، والاعتماد الأكاديمي، وجوائز التميز. وسنعرض كل منها باختصار في الآتي:

الشكل الأول: تدقيق الجودة (المراجعة) Quality Audit

يهتم تدقيق الجودة أو المراجعة بفحص طبيعة نظام وإجراءات الجودة الداخلية المطبقة في المؤسسات التعليمية، وفيما إذا كانت مناسبة أم لا. ويعدُّ تدقيق الجودة الخطوة الأولى في منظومة ضمان الجودة. وتشتهر بتطبيق هذا الشكل من أشكال ضمان الجودة كل من: بريطانيا، والنرويج، واستراليا، ونيوزلاندا، وجنوب إفريقيا.

ويقوم بتدقيق الجودة أو المراجعة فريق من الأقران المدربين على نظام المراجعة بهدف التأكد من أن المؤسسات التعليمية تحقق الأهداف المرجوة من تأسيسها. وتسعى مراجعة الجودة إلى تحقيق الاتي:

- تعزيز جودة التعليم عن طريق القيام بمراجعة الإجراءات التي تمَّ اتخاذها لضمان جودة أداء المؤسسة التعليمية، وتحديد جوانب القوة ومواطن الضعف، ومن ثم تحديد المجالات التي تتطلب التحسين.
- مراجعة مناهج المؤسسة التعليمية للتأكد من مدى التزامها بالحد الأدنى من المعايير المقرة.
- توفير آلية مساءلة عامة للمؤسسات التعليمية من خلال تقديم تقييم موضوعي لجودة المؤسسة التعليمية.
- الاضطلاع بدور ريادي ومهم لخدمة قطاع التعليم محلياً وإقليمياً ودولياً من خلال العمل على تحسين جودته.

ولقد كانت بريطانيا هي السّباقة في ضمان جودة التعليم على شكل تدقيق أو مراجعة الجودة. ويعدُّ أوفستد هو المسؤول عن تدقيق الجودة في مؤسسات التعليم البريطانية في المرحلة التعليم قبل الجامعي.

وبالنسبة للتعليم العالي، أُسندت هذه المهمة، عام ١٩٩٢م، إلى مجالس تمويل التعليم العالي في إنجلترا وويلز (Higher Education Funding Councils for England and Wales)، حيث تقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها، ويعتمد حجم التمويل على نتائج التقييم Audit؛ وذلك للتأكد من مردود المال العام الذي ينفق على التعليم العالي.

وفي عام ١٩٩٥م، توسعت أهداف ضمان الجودة في بريطانيا؛ لتشمل ثلاثة أهداف رئيسة: الأول تشجيع التحسين والتطوير؛ والثاني توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناءً على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة؛ والثالث ضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي.

أما في عام ١٩٩٧، فقد انتقلت مسئولية ضمان الجودة إلى وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (Quality Assurance Agency)، وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي. وتبدأ هذه العملية من داخل كل مؤسسة، حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي، يتبعه عملية تقييم أولي للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة، ثم إعداد التقرير النهائي. ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى " مكتب ضمان الجودة " يقوم بتنسيق جهود التقييم فيها. وبذلك أصبح ضمان الجودة في التعليم العالي البريطاني يشبه نظام الاعتماد الأكاديمي الأمريكي، كما سنرى في الشكل الثاني.

الشكل الثاني: الاعتماد الأكاديمي Accreditatioan

الاعتماد الأكاديمي هو جميع الأنشطة التي ينبغي أن تقوم به مؤسسة تعليمية للوصول إلى مستوى أداء معين؛ وذلك من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدي إلى نتاجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء بما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسة ونتاجاتها.

ويعدُّ الاعتماد الأكاديمي أحد أشكال تطوير المهن في أمريكا. فلقد وجهت الحكومة الأمريكية بتأسيس ثلاث منظمات لكل مهنة تقابل كل منها مستوى من مستويات تطوير المهن الثلاثة، وهي: مرحلة الإعداد للمهنة (خلال الدراسة بالجامعة)، ويتمثل في الاعتماد الأكاديمي، ومرحلة الالتحاق بالمهنة (بعد التخرج مباشرة)، ويتمثل بالإجازة لمزاولة المهنة، ومرحلة التمرس بالمهنة (الاحتراف)، ويتمثل في الترخيص لمتابعة مزاولة المهنة. وتساعد هذه المنظمات المهنية على ضمان الجودة وتطوير المهن، فتضع معايير المهنة في تلك المرحلة، وتنشر ثقافة الجودة، وتقوم بالتقييم المستمر بما يضمن للدول أن تصبح كوادرها قادرة على المنافسة عالميًّا.

والاعتماد الأكاديمي هو أكثر أشكال ضمان الجودة شيوعًا بين الأشكال الثلاثة من أشكال ضمان الجودة، خاصة في التعليم. ولقد نشأ في أمريكا في بداية القرن الماضي ليلبي احتياج حقيقي كان يفتقر إليه نظام التعليم الأمريكي. وللاعتماد الأكاديمي خصوصية كبيرة في أمريكا، التي أنطلق منها لينتشر في معظم أرجاء العالم. ويعزى السبب في ذلك إلى الخصوصية الحضارية ومستويات التقدم والتطورات المختلفة لكل منهما، والتي تتصل اتصالاً وثيقًا بالمعايير التي تطبقها جميع مؤسساتها التعليمية. ويعزى أيضًا إلى استناد الاعتماد الأكاديمي على تطبيق عددًا من المعايير المتفق عليها يسهل توافرها عملية ضمان الجودة.

ومن تعاريف الاعتماد الأكاديمي الآتي:

- العملية التي تحدد أن المؤسسة التعليمية تقدم مناهج دراسية تخضع للتقييم المستمر، حيث تشهد الجهة المانحة للاعتماد أن معايير الجودة تتناسب مع الأهداف التي تؤدي إليها، وأن الطرق المستخدمة تتناسب مع تلك الأهداف.

- آلية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم في المؤسسات التعليمية، فهي أداة فعالة لضمان مستوى ومعايير جودة معينة. وهي عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن المؤسسة أو العاملين فيها يمتلكون الحدِّ الأدنى من الكفاءة.
- عملية منهجية تهدف إلى تمكين المؤسسات التعليمية من الحصول على صفة متميزة، وهوية معترف بها محلياً، ودولياً، وتعكس بوضوح نجاحها في تطبيق استراتيجيات، وسياسات، وإجراءات فعالة لتحسين الجودة في عملياتها، وأنشطتها، ومخرجاتها بما يماثل أو يفوق توقعات المستفيدين النهائيين، ويحقق مستويات عالية من رضاهم .

الشكل الثالث: جوائز التميز التربوي Education Awards

تهتم الجوائز التربوية بتقييم (مراجعة، قياس، إصدار حكم على) جودة العمليات، والممارسات، والبرامج، والخدمات التي تقدمها مؤسسة تعليمية باستخدام أدوات تقييم مناسبة. وتؤدي عملية تقييم الجودة إما إلى الإقرار بتوافر نظام جودة أو عدم توافره.

وتحتل عملية التقييم أهمية خاصة في أنشطة الجوائز التربوية. وعملية التقييم هي التي تؤدي إلى التزام المؤسسات التعليمية بضمان الجودة، على الرغم من أن عمل الجوائز التربوية هي الأخرى قد تحتوى على عدد من مناطق الخلل.

تنوع مفهوم ضمان جودة التعليم

قبل أن نختتم هذا الجزء، لا بد أن نشير إلى أن مفهوم الجودة يختلف ليس فقط من عالِم لآخر، ومن منظمة دولية لأخرى كما رأينا سابقًا، ولكن أيضًا من منظور منتفع إلى منظور منتفع آخر، فمثلاً:

١. تعني الجودة بالنسبة للمتعلمين "التعلّم" المتصل بتوقعاتهم، وهوياتهم، وتطلعاتهم للمستقبل.

٢. تعني الجودة بالنسبة لأهالي المتعلمين، والمعلمين، والسلطات التربوية "التحصيل المعرفي والنمو العقلي للمتعلمين".

٣. تعني الجودة بالنسبة للمجتمع، بمن فيهم أهالي المتعلمين "المخرجات الاجتماعية والاقتصادية للتربية، مثل: النمو الاجتماعي، والوصول إلى المعلومات، والحصول على عمل". وتعني بالنسبة لآخرين منهم "المخرجات الوطنية والسياسية للتربية متمثلة في توافر فرص التمتع بحرية أكبر، وتحقيق تماسك اجتماعي أكبر، وإظهار احترام التنوع الثقافي، وتحقيق تنمية المواطنة الإيجابية المسؤولة".

٤. تعني الجودة بالنسبة للمسؤولين الحكوميين، والعاملين في المؤسسات الحكومية، ووكالات التعاون الدولي التنمية "المخرجات الاجتماعية- الاقتصادية، مثل: زيادة إنتاجية العمال، والنمو الاقتصادي، وتقليص فجوة الفقر، وتقليص الفجوة بين الجنسين، ودمج أكبر للاقتصاد الوطني في مجتمعات المعرفة العالمية".

نجد هذا التنوع في مفهوم الجودة وأشكالها، على الرغم من أن هناك اتفاقًا بين المهتمين بالشأن التربوي أن ما يحدث داخل الصف الدراسي يتأثر غالباً بعوامل اجتماعية خارج سيطرة المجتمع المدرسي. وبالتالي فإن جودة التعليم تتأثر بسياقين اثنين: الأول، سياق الصف الدراسي أو البيئة الصفية؛ والثاني، سياق نظام التعليم والسياق المجتمعي

المحيط بالمدرسة. فكلا السياقين الصفي، والنظام التربوي والمحيط الاجتماعي يتأثران ويؤثران ببعضهما.

إن التربية ليست مجرد إرسال الأطفال إلى المدرسة لتعلّم بعض المعارف والمهارات القابلة للقياس، وذلك لأن مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها أكثر تعقيدًا مما يصفها بعض التربويين عندما يحصرون المدخلات في صورة مؤشرات قابلة للقياس مثل نسبة المعلمين إلى الطلاب، أو توافر الموارد التعليمية؛ ولا في صورة المخرجات التي يصيغونها في صورة مؤشرات مماثلة مثل نسبة زيادة دخل الفرد لكل سنة تعليم إضافية.

إن التربية، في المقام الأول، هي الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإعادة إنتاج ذاته وتطويره، وبالتالي ينبغي أن ينظر إلى كل من مدخلات ومخرجات العملية التربوية في صورة مجموعات من الأفكار تصف بنية المجتمع الحالية، ثم كيف يريد أن يكون في المستقبل. وبالتالي فإن هذا يتطلب من التربويين عقد حوارات للتوصل إلى نتائج واضحة حول العناصر الرئيسة الآتية:

١ - غايات التربية وأهدافها.

٢ - إطار تحليل جودة التعليم يغطي جميع مكونات النظام التعليمي.

٣ - مدخل قياس يحدد المتغيرات المختلفة ويعمل على تقييمها.

٤ - إطار شامل لتحسين المنظومة التربوية يسمح مستقبلاً بالتحسين والتطوير.

الجزء الثاني

الأطر المرجعية لضمان الجودة وتجارب إقليمية وعالمية

الفصل الرابع

الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم

يتضمن هذا الفصل جزأين؛ الأول يعرض الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم قبل الجامعي، والثاني يعرض الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العالي.

أولاً: الأطر المرجعية في جودة التعليم قبل الجامعي

لقد تم الحرص على عرض أكبر عدد ممكن من الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم قبل الجامعي؛ وذلك نظراً لتعقد عملية ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وتعدد وجهات النظر حول هذه المسألة.

ويجد المتتبع للأطر المرجعية في جودة التعليم أنها تقع في ثلاثة أصناف رئيسة، هي:

١ - النماذج الإنسانية والتي تتمركز حول المتعلم، مثل: نموذج اليونسيف ونموذج اليونسكو (التعليم للجميع)؛

٢ - نموذج البنك الدولي؛

٣ - نموذج التفاعل الاجتماعي متعدد الأبعاد، مثل: نموذج مشروع حقوق الإنسان، ونموذج التعلّم مدى الحياة، والنموذج الفنلندي.

وفيما يلي وصفًا لأمثلة شهيرة من الأطر المرجعية لجودة التعليم قبل الجامعي يوضح مدخل كل نموذج، والمبادئ التي يرتكز عليها، والأبعاد التي يتضمنها، ومزاياه،

وعيوبه، ومدى تحقيقه معايير جودة الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم. ونختتم بمناقشة حول الأنسب لليمن.

أولاً: النماذج الإنسانية:

تولي النماذج الإنسانية اهتماماً كبيراً بالعملية التعليمية، ويرتكز حكمها في جودة التعليم على ما يحدث في الصفوف الدراسية والمدارس. ويُعدُّ تعلّم المهارت الأساسية (القراءة والكتابة والحساب، والعمليات المعرفية) شيئاً حيويًّا ومهما في إطار هذه النماذج. وكذلك يُنظر إلى المدارس على أنها أماكن لاكتساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الثقافية. ويعطى اهتماماً كبيراً، في إطار هذه النماذج، التعلّم المتمركز على المتعلمين، وحوكمة المدارس على أسس ديموقراطية، ودمج الطلاب (Inclusion).

وفيما يلي عرض موجز لأشهر الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم التي تقع ضمن هذا النموذج.

١- نموذج بيبي Beeby:

ظهرت أول محاولة لتأطير جودة التعليم من قبل "بيبي" عام ١٩٦٦م. وانطلق بيبي في تفكيره من مفهوم أساس هو أن جودة التعليم تتحقق من خلال جودة التعليم الصّفي، وتوثيق صلة التعلّم باحتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع (Barrett, Chawla– Duggan, Lowe, Nikel and Ukpo, 2006). وقد قسّم "بيبي" جودة التعليم إلى ثلاثة مستويات، هي:

أ - جودة التعلّم الصّفي، والتي تتضمن اكتساب معارف ممكن قياسها، ومهارات التعلم، واتجاهات وسلوكات تتضمن عادات التفكير، واحترام الكبار، وحبّ الوطن.

ب - تحقيق الأهداف الاقتصادية للمجتمع المحلي الذي يعيش فيه المتعلم.

ج - تحقيق المعايير الاجتماعية بصور أعم.

من الواضح أن المستويين الثاني والثالث يرتبطان بما يعرف حالياً بالصلة (Relevance) أو الجودة الخارجية (External Quality) التي نراها تتكرر في مؤلفات اليونسكو.

ولخص بيبي جودة التدريس في المستويات الآتية:

أ - المعلم غير المؤهل وغير المدرب: والذي يتصف بأنه غير منظم، وضيق الفَهم للمادة الدراسية التي يدرسها (ينحصر دوره في تعليم القراءة والكتابة والحساب)، ويعتمد على تذكر المعارف الأساسية في تدريسه.

ب - المعلم غير المؤهل والمدرب: وهو يتصف بأنه منظم بصورة جيدة، لكنه يستخدم طريقة تدريس محددة (هي عنده أفضل الطرق)، وينحصر اهتمامه في كتاب واحد في تدريسه، ويعتمد أيضًا على تذكر ما سيُعلمه، ويهمل الجانب العاطفي في عمله.

ج - المعلم المؤهل، والمدرب: هو مثل سابقه، يضاف إلى ذلك أن لديه اهتمام محدود بتوضيح المعنى للمتعلمين، ولديه اهتمام قليل بتنمية الجوانب الانفعالية والإبداعية لدى المتعلمين.

د- المعلم المؤهل والمدرب جيدًا: وهو الذي يؤكد على المعنى والفَهم لدى المتعلمين، ويستخدم محتوى تدريسي وطرق تدريس متنوعة، ويوفر فرص تعلّم تلبي تنوع المتعلمين، ويوظف حل المشكلات والإبداع في تدريسه، كما يتصف بأنه هادئ ويوظف الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، ويهتم بالحياة الانفعالية والجمالية لدى المتعلمين.

من الواضح أن أفكار بيبي تحمل الكثير مما لدى بيتالوزي، وفروبل، وديوي حول ديموقراطية التعليم، والتمركز حول المتعلم، واستدامة البيئة.

٢- نموذج اليونيسيف:

يرتكز نموذج اليونيسيف – أيضًا– على المتعلم، فيضعه في قلب عمليتي التعلّم وجودة التعليم. وبحكم طبيعة عمل اليونيسيف المهتمة بالطفولة، فإن النموذج يتمركز حول الطفل وما يتصل بسلامته، وأمنه، وصحته، وغذاءه. كذلك نظرًا لتأثر اليونيسيف بحركة حقوق الإنسان، فإن هذا النموذج يؤكد على الشمول من حيث توفير التعلّم للجميع، ثم إشراك جميع المتعلمين في العملية التعليمية (Tawil, Akkari and Macedo, 2011).

يضم النموذج، إضافة إلى التعلّم، عدة مكونات، هي: المدخلات، والعمليات، والبيئة، والمخرجات التي تُعدُّ ذات أهمية بالغة في النموذج. ويفرّق هذا النموذج بين مستوى المتعلم في بيئة التعلّم ومستوى النظام التعليمي الذي يوفر خبرة التعلّم ويدعمها، كما يؤكد على ضرورة أن تكون طرق التعليم والتعلّم وبيئة التعلّم والإدارة متمركزة حول المتعلم.

ويؤكد هذا النموذج على أربعة مبادئ يرى أنها تشكل جودة التعليم، هي:

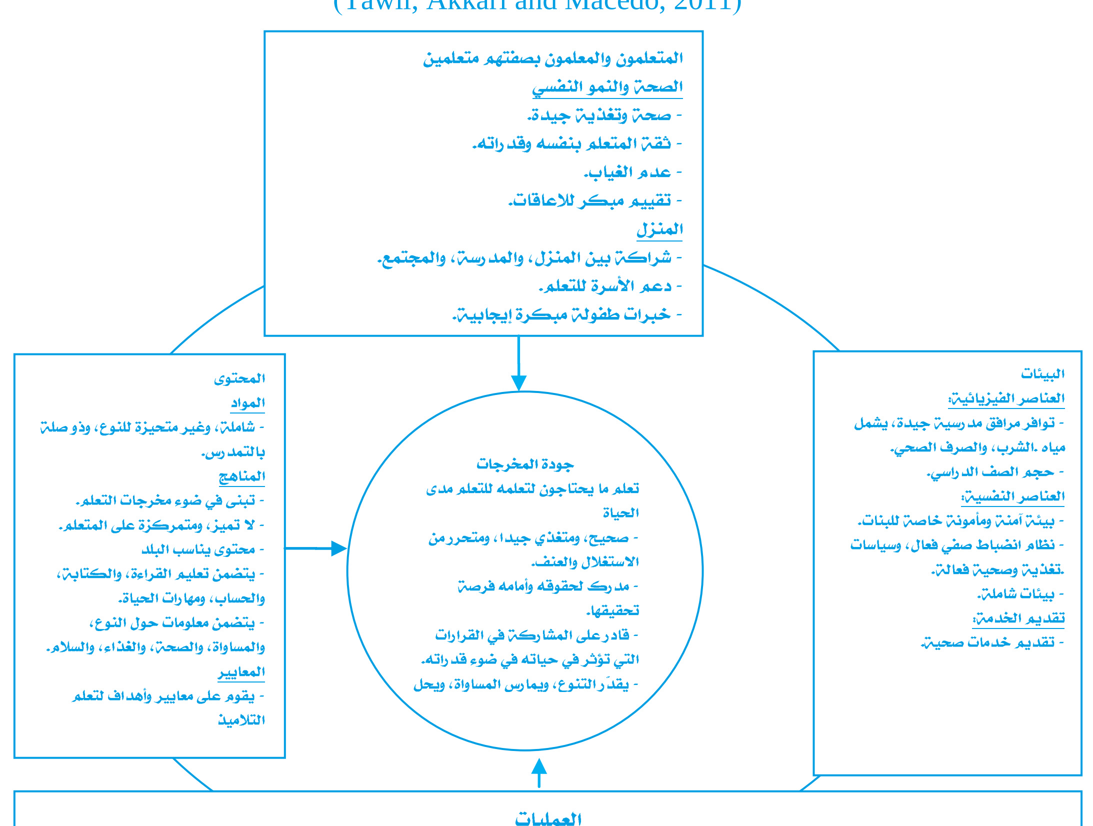
١ – الشمولية والمساواة، بمعنى أن يشمل التعليم جميع الأطفال؛ وكذلك حقوق الطفل، واحترام التنوع بين الأطفال، والعدالة بين النوعين (البنين والبنات).

٢ – تعليم وتعلم فاعلان، ويشمل التعليم والتعلّم الفاعلان تشجيع المعلم وتحفيزه الدافعية لدى الطلاب، وتوافر أنظمة الدعم، ومنهج ذي صلة تدمج فيه المهارات الحياتية، وطرق تعليم وتعلّم متمركزة حول المتعلم.

٣ – بيئات تعلّم، آمنة، وصحية، ومنتجة تشمل تلك البيئات توفير تربية آمنة ترتكز على المهارة، وتبني معايير النمو الصحي، وتنظيم التربية البدنية.

٤ – المشاركة والتناغم في الإدارة المدرسية: مشاركة المعلمين والتلاميذ، وإيجاد شراكة أسرية مجتمعية، وقيادة مدرسية.

شكل رقم (٧): الإطار المرجعي للجودة في نموذج اليونسيف
(Tawil, Akkari and Macedo, 2011)



العمليات

الطلاب

تدخل وتقديم المساعدة عند الحاجة زمن التعلم.

إتقان لغة الدراسة في المدرسة.

طرق تدريس ذات صلة وتشجع المشاركة الإيجابية.

المعلمون

أكفاء ويوزعون بدقة.

تنمية مهنية مستمرة.

إيجابيون وحريصون في تعاملهم مع البنين والبنات.

لديهم قناعة بأن جميع المتعلمين قادرون على التعلم، وملتزمون بتعلم الطلاب.

يقدمون تغذية راجعة تلبي احتياجات التعلم.

تقييم مستمر يساعد على تقدم تعلم التلاميذ.

يتوافر لهم ظروف معيشة إيجابية.

الإشراف والدعم

يتواءم زمن المدرسة لدعم تعلم المتعلمين.

دعم إدارة وقيادة فاعلة.

تستخدم التقنية لزيادة الفعالية.

تدعم الحكومة النظام التعليمي.

توافر دعم مالي مناسب للمدرسة.

ويتكون نموذج اليونيسيف من خمسة أبعاد، هي:

١ - جودة المتعلمين: حيث يرى أن جودة حياة المتعلمين قبل الالتحاق بالمدرسة تؤثر في تعلّمهم. كما تتآزر مجموعة عناصر لتشكل جودة المتعلم، هي: صحته، وخبرات الطفولة المبكرة، والمواظبة على المدرسة، والدعم الأسري.

٢ - جودة بيئات التعلّم: يرى النموذج أن التعلّم يحدث في أي مكان كان، لكن التعلّم الإيجابي يحدث في المدرسة وفي بيئات تعلّم جيدة، والتي تشمل العناصر: الفيزيائية (مناسبة المرافق التعليمية وعدد طلاب الصف)؛ والنفسية (بحيث تكون آمنة ومأمونة بخاصة للفتيات، ومعاملة المعلم الحسنة للطلاب، وسياسات الانضباط المدرسي، ودمج جميع الطلاب، وغياب العنف)؛ والخدمية (تقديم خدمات صحية).

٣ - جودة المنهج: ويتمثل في مكونات المنهج من أهداف ومخرجات تعلّم، وكتب مدرسية وغيرها من المكونات. وتتطلب جودة المنهج توافر: منهج متمركز حول المتعلم، وقائم على المعايير، ويغطي القيم المحلية والوطنية، ويركز على القراءة والكتابة، والمهارات الحياتية، والتربية من أجل السلام.

٤ - جودة العمليات: وتتمثل في كيفية استخدام الإدارة المدرسية والمعلمين لمدخلات العملية التعليمية، مثل استخدام المرافق التعليمية، وتوزيع المعلمين بكفاءة على المواد والصفوف، والمناهج والمصادر التعليمية. ويشمل جودة عمليات التنمية المهنية للمعلمين والتوجيه والإرشاد.

وبالنسبة للمعلمين يتضمن هذا المكون: ضمان مواظبة المعلمين على الدوام اليومي، واستخدام زمن التعليم بكفاءة عالية، وتدريبهم على التعلّم المتمركز على المتعلم، ومساعدتهم على تنظيم الأنشطة الصّفية لتدور حول المتعلمين ولتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، وعلى مدى وضعهم توقعات عالية للمتعلمين بأنهم جميعا قادرون على التعلّم، وتوفير ظروف عمل مناسبة للمعلمين.

ويتضمن هذا المكون، بالنسبة للتوجيه والإرشاد، دعم الإدارة المدرسية، وإتقان الطلاب لغة الدراسة، واستخدام التقنيات لتقليل الفجوة بين المتعلمين، وتنوع العمليات والمرافق لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين.

٥ - جودة المخرجات: تؤكد على ضرورة أن تكون جودة المخرجات عملية مقصودة تشمل: التحصيل في مواد القراءة والكتابة والحساب، واستخدام التقويم التكويني لتجويد تعلّم الطلاب.

ويشمل هذا المكون العناصر الآتية: مخرجات التعلّم التي يتوقعها الأهالي، والمشاركة المجتمعية والثقة بالذات والتعلّم مدى الحياة، والتعلّم التجريبي، ومخرجات التربية الصحية، ومخرجات المهارات الحياتية.

ويرى منتقدو هذا النموذج أنه أكثر مناسبة للمدرسة الابتدائية في التجمعات الفقيرة منه لأي مستوى دراسي آخر وتجمعات سكانية أخرى.

ولقد طور هذا النموذج، بعد ذلك، في آسيا إلى نموذج المدرسة صديقة الطفل، والذي يطبق في مدارس بلاد عديدة منها اليمن.

ويؤكد مفهوم المدارس صديقة الطفل على أن تتوافر فيها مجموعة من المواصفات التي تضمن: أن يكون تعلّم الطلاب أكثر متعة حاليًا ومستقبلاً مما يشجعهم على المشاركة والانفتاح والحوار والقيام بممارسات ديموقراطية مرغوبة بينهم؛ وإعطاء المؤسسة التعليمية الدعم الفعال، وتحقيق شمولية التعليم.

وبحسب ما أورده دليل المدارس صديقة الطفل، فإن الغرض من هذه المدارس هو "نقل المدارس والأنظمة التعليمية وتحويلها، بشكل تدريجي، نحو المعايير النوعية، مع التصدي لجميع العناصر التي تؤثر في رفاه الطفل ورعايته وحقوقه بصفته متعلم ومستفيد رئيس من التعليم، في الوقت الذي يتمُّ فيه تحسين الوظائف المدرسية الأخرى أثناء تنفيذ هذه العملية" (اليونيسيف، ٢٠٠٩م، ص ٢).

٣- نموذج اليونسكو:

ظهر نموذج اليونسكو عام ٢٠٠٦م، وبحكم طبيعة اليونسكو؛ كونها منظمة تُعنى بالتربية والثقافة والعلوم، فإن هذا النموذج يستند إلى مدخل التنمية البشرية بأبعادها الثقافية والروحية للإنسان. ومن الجدير بالذكر أن كثيرًا من المانحين الدوليين يعتمد هذا النموذج في أنشطته حول العالم.

ويرى نموذج اليونسكو أن العوامل التي تؤثر في جودة التعليم كثيرة ومتعددة، وبالتالي فقد تمَّ التركيز على الأبعاد الرئيسة التي تؤثر في جودة التعليم وتتفاعل مع بعضها لتؤثر في جودته. وهذه العوامل صنفت تحت خمسة أبعاد، هي: خصائص المتعلمين، والسياق، والمدخلات الداعمة، والتعليم والتعلّم، والمخرجات (Tawil, Akkari and Macedo, 2012). والشكل رقم (٨) يوضح تلك الأبعاد ومكوناتها والعلاقة بينها.

أولاً: خصائص المتعلمين، يؤكد النموذج على أن خصائص المتعلمين تؤثر في جودة تعلّمهم. وتشمل تلك الخصائص: الخلفية الاجتماعية الاقتصادية، والحالة الصحية، ومكان السكن، والخلفية الثقافية، والنوع، والإعاقة، وخبرات التعلّم السابقة. وعلى ذلك، فإنه لا بد من وضع تلك الخصائص في الاعتبار أثناء العملية التعليمية.

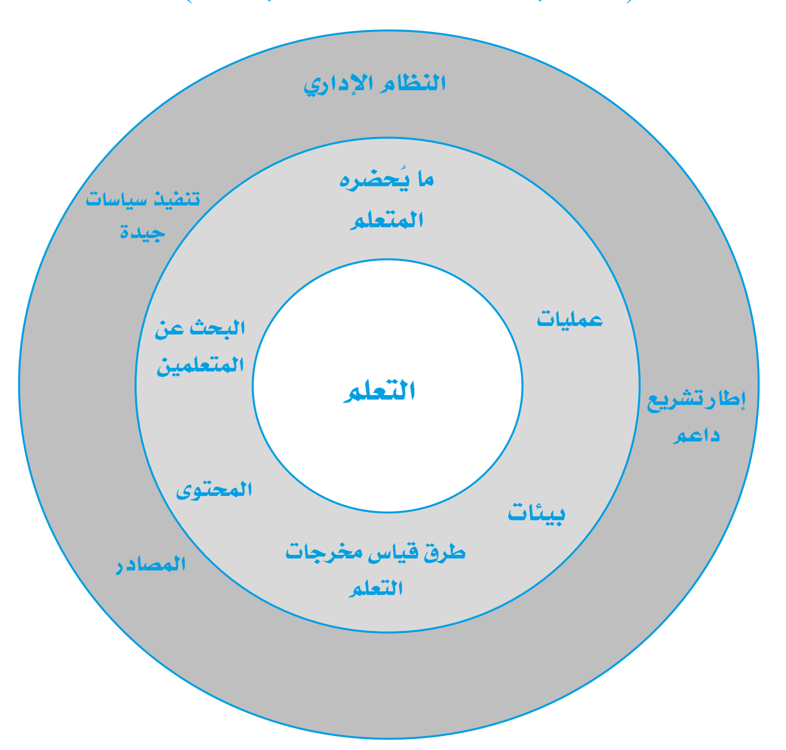
ثانيًا: السّياق، وتظهر أهمية السّياق من خلال العلاقة بينها؛ لأن العلاقة بين التربية والمجتمع قوية ويؤثر كل منهما في الآخر، فالتعليم يمكن أن يحسّن نوعية حياة أفراد المجتمع من خلال اكسابهم معارف ومهارات وقيم تنمي قدراتهم، وبالتالي تحسن من دخلهم ومن حياتهم. كذلك يؤثر توافر الموارد والمصادر على العملية التعليمية إيجابًا بتوافرها وسلبًا بنقصها أو عدم توفرها. كما أن السياسات الوطنية للتعليم، ونوعية المناهج، وتأهيل المعلمين تؤثر في جودة التعليم. وبالإضافة إلى ذلك فإن توافر المساعدات الدولية للتعليم يؤثر إيجابًا في جودته.

ثالثًا: المدخلات الداعمة، وهذه تتضمن توافر إدارة فاعلة، وطاقم معاون، ولوائح مدرسية، ومعلمين مؤهلين، وكتب مدرسية، ومصادر التعلّم التي تشكل عاملاً جوهريًّا في نجاح أي مؤسسة تعليمية.

رابعًا: التعليم والتعلّم، والذي يشكل عصب عمل أي مؤسسة تعليمية، ويشمل التعليم والتعلّم: الزمن المخصص للتعلّم، وطرق التعليم والتعلّم، وأساليب التقويم، ولغة الدراسة، وترتيب غرفة الصف.

خامسًا: المخرجات، يؤكد النموذج أنه للوصول إلى المخرجات المرغوبة لا بد من أن يتم تقييم الطلاب في ضوء الأهداف التي تعلموا في ضوئها أو على أساسها.

شكل رقم (٨): الإطار المرجعي للجودة في نموذج اليونسكو
(Tawil, Akkari and Macedo, 2012)



البنك الدولي:

ويضم هذا الصنف من الأطر المرجعية في جودة التعليم نموذج واحد هو هذا النموذج.

٤- نموذج البنك الدولي:

طُبق البنك الدولي، عام ٢٠٠٢م، على التعليم الابتدائي في عدة دول إفريقية. وهو يقوم على نموذج المدرسة الفعالة (School Effectiveness)، ونموذج تحسين المدرسة (School Improvement)، واللتان ظهرتا في أمريكا. وبحكم طبيعة عمل البنك الدولي، بصفته بنكًا يرتكز عمله على الربح، فإن هذا النموذج يرى أن المبرر الرئيس للإنفاق على التعليم يتمثل في إسهام التربية في زيادة الدخل القومي، حيث يرى البنك أن هناك علاقة بين تحصيل الطلاب في الاختبارات وزيادة الدخل القومي، وأن الدول التي يغيب فيها تكافؤ فرص التعلّم بنسبة كبيرة تكون معدلات النمو القومي لديها أبطأ مقارنة بنظيراتها التي يتوافر فيها تكافؤ في فرص التعلّم.

وقد حدد النموذج (١٨) عنصرًا أساسيًّا وجد، من خلال البحث، أنها تؤثر في جودة التعليم بشكل عام ومخرجات المدرسة بشكل خاص. ولقد وزع النموذج تلك العناصر في أربعة محاور تتداخل فيما بينها وتتأثر بالسياقات المؤسسية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية المحيطة بالمدرسة (Tawil, Akkari and Macedo, 2011).

وتتدفق، في هذه السياقات، المدخلات في المدرسة، وتتفاعل مع المناخ المدرسي، وعملية التعليم والتعلّم لتشكل مخرجات التعلّم.

ويتكون الإطار من المكونات الآتية:

١. مدخلات داعمة:

١.١ دعم أسري ومجتمعي فعال.

٢,١ دعم فعال من المنظومة التربوية.

٣,١ دعم مناسب، يشمل:

١,٣,١ أنشطة تنمية مهنية للمعلمين تتصف بأنها دورية ومناسبة.

٢,٣,١ كتب مدرسية كافية وغيرها من المصادر التعليمية.

٣,٣,١ مرافق تعليمية مناسبة.

- خصائص المتعلمين.

٢. العمليات:

١,٢ قيادة فاعلة.

٢,٢ معلمون مقتدرون.

٣,٢ مرونة واستقلالية.

٤,٢ وقت أكبر في المدرسة.

٣. المدرسة: العوامل المتصلة بالفعالية:

المناخ المدرسي:

١,٣ توقعات عالية من المتعلمين.

٢,٣ اتجاهات معلمين إيجابية.

٣,٣ نظام وانضباط مدرسي وصفّي

٤,٣ مناهج منظمة

٥,٣ مكافآت وحوافز

٤. عملية التعليم والتعلم:

١,٤ زمن تعلّم عال.

٢,٤ استراتيجيات تدريس متنوعة.

٣,٤ واجبات منزلية متكررة.

٤,٤ تقييم متكرر وتغذية راجعة.

٥. مخرجات الطلاب:

١,٥ المشاركة.

٢,٥ التحصيل الأكاديمي.

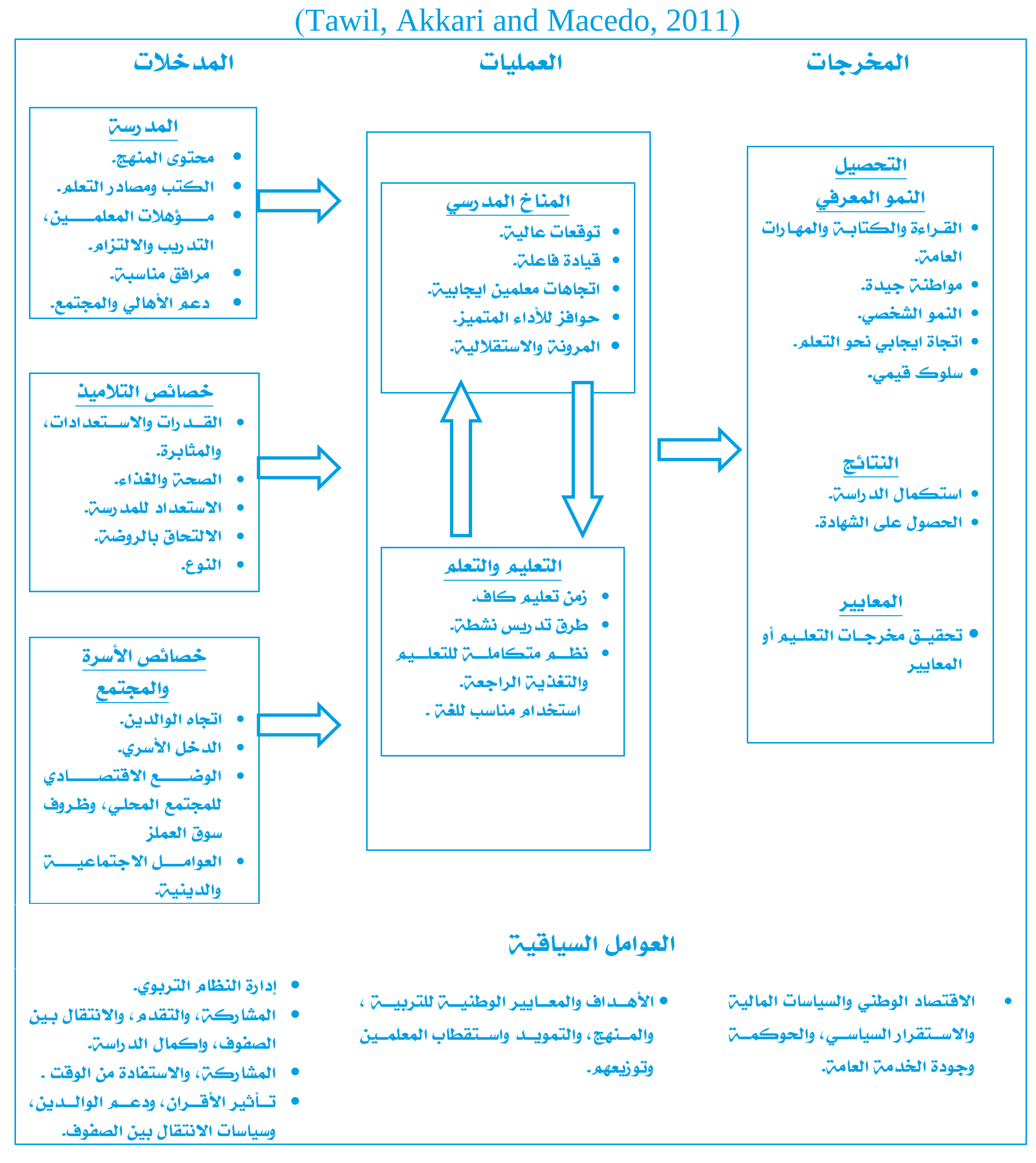
٣,٥ مهارات اجتماعية.

٤,٥ النجاح الاقتصادي.

- عوامل السياق:

العالمية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية.

شكل رقم (٩): الإطار المرجعي للجودة في نموذج البنك الدولي
(Tawil, Akkari and Macedo, 2011)



وقبل أن ننتقل إلى عرض نموذج آخر، نود أن نشير إلى أن تطبيق نموذج البنك الدولي لتحسين جودة التعليم يقتضي تنفيذ ثلاثة مبادرات، هي:

١ - اللامركزية في التعليم، المتمثلة في استقلالية المدارس، والتي تشمل اتخاذ القرار، واستقلالية مالية، وإشراك الأهالي.

٢ - المنافسة، توفير فرص اختيار أكثر وتنافس أكبر بين المدارس لتحسين مخرجاتها.

٣ - المساءلة، وضع نظام مساءلة أكبر، يشمل نشر نتائج أداء المدارس، واستخدام اختبارات خارجية، وقياس بأداء مدارس أخرى تشمل الاختبارات العالمية.

ويتأثر نموذج البنك الدولي بنموذج الصناعة، حيث يرتكز على مفهوم النظام المكون من: مدخلات، وعمليات، ومخرجات. وهذا يجعله محل نقد كون العلاقة الخطية البسيطة بين المدخلات والعمليات والمخرجات غير واقعية؛ لأن العملية التربوية في غاية التعقيد وتختلف باختلاف السياقات المحيطة بالمدرسة– لاحظ أن العوامل السياقية المعروضة في النموذج لا تُعامل بصفتها من العوامل الرئيسة، بل ثانوية ولا يناقش أثرها في المخرجات. وكأن هذا النمط يفترض أن مقياسًا واحدًا يمكن أن يناسب جميع الثقافات، فهو لا يراعي احتياجات الطلاب ولا السياقات الاجتماعية الاقتصادية المحيطة. كما أن اعتماد هذا النموذج بصورة كبيرة على اختبارات التحصيل المعيارية يقلب الطاولة فيحولها من كونها أداة من أدوات قياس الجودة لتصبح أداة معرّفة للجودة (Barrett, 2010). كما أن هذا النموذج لا يكترث بقضايا مهمة، مثل: حماية المتعلم من الاعتداء، وإثراء إبداع المتعلم، وتعلّم اللغة الأم، وإسهام الطلاب في العملية الديموقراطية.

٥- نموذج التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع:

تشكل وثيقتي الإعلان العالمي "التعليم للجميع" الصادرة عام ١٩٩٠م، و"إطار داكار" الصادر عام ٢٠٠٠م أساس إطار هذا النموذج ، حيث تؤكد الوثيقتان على

محورية الجودة في تحقيق أهداف التعليم للجميع (الهدفان الثاني "توفير تعليم أساسي عالي الجودة، والسادس"تحسين كافة جوانب جودة التعليم وضمان تميز الجميع").

ويرتكز النموذج على مبدأين؛ الأول يحدد النمو العقلي للمتعلمين الهدف الأساس لجميع أنظمة التعليم؛ والثاني، يؤكد على دور التربية في تعزيز قيم مشتركة والنمو الاجتماعي والإبداعي (UNESCO, 2005).

ويأخذ هذا النموذج في الاعتبار خمسة عوامل يعتبرها مؤثرة في جودة التعليم، وهي: خصائص المتعلمين، والمدخلات الداعمة، والتعليم والتعلّم، والمخرجات، والسياق.

ويلخص الشكل رقم (١٠) مكونات هذا النموذج.

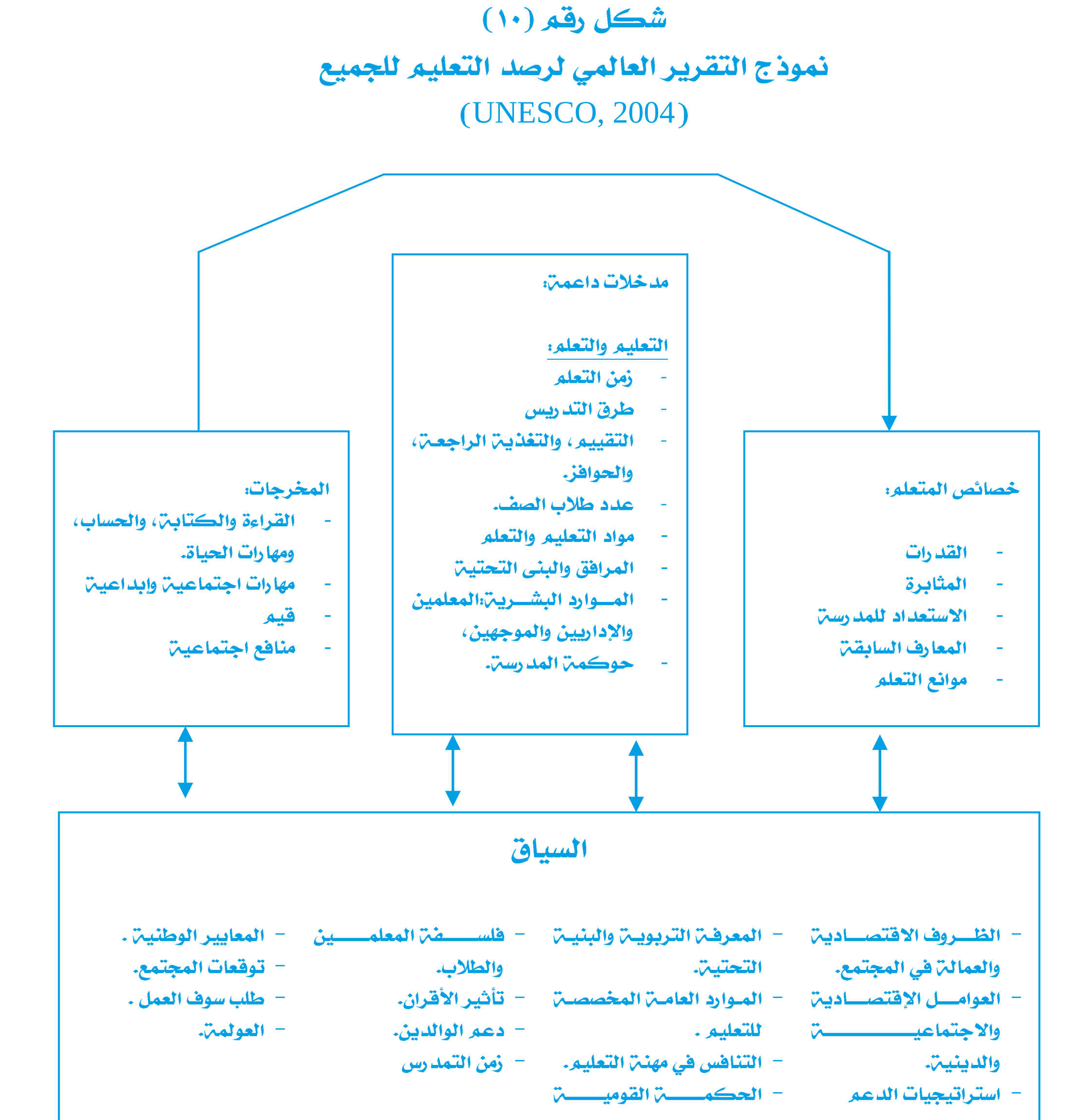
أهداف التعليم للجميع

ترمي الأهداف الستة للتعليم للجميع المتفق عليها دوليًا إلى تلبية حاجات التعلّم لجميع الأطفال، والشباب والكبار بحلول عام ٢٠١٥م.

- الهدف الأول: توسيع الرعاية والتربية وتحسينهما على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وبخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرًا وأشدهم حرمانًا.
- الهدف الثاني: العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥ م تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الاثنية.
- الهدف الثالث: ضمان تلبية حاجات التعلّم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.

- الهدف الرابع: تحقيق تحسين بنسبة (٥٠٪) في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥م، لا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.
- الهدف الخامس: إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام ٢٠١٥م، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.
- الهدف السادس : تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلّم، ولاسيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

شكل رقم (١٠)
نموذج التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
(UNESCO, 2004)



ثالثًا: نموذج التفاعل الاجتماعي:

ويضم هذا التصنيف مجموعة من النماذج، منها نموذج حقوق الإنسان، ونموذج التعلم مدى الحياة.

٦- نموذج حقوق الإنسان:

ظهر نموذج حقوق الإنسان عام ٢٠٠٧م، واستند على خبرات بحثية متراكمة بقصد تطبيقه في دول إفريقية. ويرتكز هذا النموذج على مفهوم العدالة الاجتماعية الذي يُقر حقّ الإنسان في التعلّم بما يؤهله لتوظيف التعليم لحماية حقوقه. وتقوم البيئة الصّفية، في هذا النموذج، على التعلّم المتمركز على المتعلم، وتعزيز البيئة الديموقراطية في الصف والمدرسة.

ويتمحور هذا النموذج حول ثلاث بيئات متداخلة، تمثل ما يجلبه المتعلم إلى مكان التعلّم، وخمسة أبعاد هي: التعلّم؛ والبيئات (بمعنى هل البيئات صحية، وآمنة؟ وهل توفر الحماية للمتعلمين، وهل تساوي بينهم بعض النظر عن النوع؟)؛ والمحتوى (بمعنى هل المناهج ومصادر التعلّم ذات صلة؟)؛ والعمليات، ثم المخرجات. كما أضيف بُعدًا سادسًا هو الاستجابة أو الصلة (لاحتياجات المتعلمين، والاحتياجات المحلية)، والاستجابة المتمثلة في حقِّ الأهالي ودافعي الضرائب في المساءلة بصفتهم ممثلين بالدولة). ويطرح النموذج، على مستوى منظومة التربية، أسئلة تتصل بالسياسات، والتشريعات، والمصادر، والمخرجات، والإدارة (Tikly, 2010).

ويختلف هذا النموذج عن النموذج الإنساني الذي طورت نسخ منه كل من اليونيسيف واليونسكو، واللذان يدوران حول المتعلم بأنهما ينظران إلى المتعلم من منظور فردي محض فيجردانه من العوامل الاقتصادية والاجتماعية المحيطة به والتي تؤثر في عملية تعلمه (Tikly, 2010). كذلك في الوقت الذي يُقر هذا النموذج بأهمية اكتساب بعض المعارف والمهارات في مواد القراءة والكتابة والمعارف الأساسية،

إلا أنه لا يختزل التعلّم فيها، فنجده يؤكد على أن التربية مهمة لذاتها. كما أنه يرى أن وظائف التربية أيضًا دعم المتعلمين لتدبير سُبل العيش، وكيفية الحصول على دخل، وتقليل عدم الأمان الذي يواجهه المتعلمون. كما يضيف بأن القدرات التي ينبغي أن تُكتسب تختلف من بيئة لأخرى، لكنها ينبغي أن تشمل قدرات مشتركة مثل: الاستقلالية، والتفكير الناقد، والذكاء العاطفي.

وبشكل عام، يرتكز هذا النموذج على ثلاثة مبادئ، هي:

- أولاً: الشمولية، بمعنى ضمان أن يحقق جميع المتعلمين مخرجات تعلّم محددة، والتركيز هنا ليس فقط على إتاحة التعلّم للمتعلمين، لكن أيضًا للتغلب على العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تمنعهم (أفرادًا وجماعات) من حقّ التعلّم. وفي هذا النموذج، يعني غياب العدل الاجتماعي، بالإضافة إلى الاحتياجات التعليمية المختلفة، حاجة المتعلمين إلى أنواع ومستويات مختلفة من المصادر لتنمية قدراتهم. وهذا يُلفت انتباهنا للحاجة إلى متابعة مدى تحقق مخرجات التعلّم وضمان الاستخدام الفعال والكفوء للمصادر المتاحة (النادرة في البلدان الإفريقية) لتعظيم مخرجات تعلّم جميع المتعلمين.

- ثانيًا: الصلة، بمعنى أن يكون التعليم الجيد ذو صلة، أي أن تُسهم مخرجات التعلّم في تحقيق سُبل العيش المستدامة، ورخاء جميع المتعلمين، وأن يُقر المجتمع المحيط بأهميتها، وأن تلبي احتياجات التنمية الوطنية والسياق العالمي المتغير.

- ثالثاً: الديموقراطية، تتصف العملية التربوية في إطار هذا النموذج بالديموقراطية، بمعنى أن تحدد مخرجات التعلم من خلال نقاش مجتمعي وأن تتوافر آلية مساءلة واضحة تضمن تحقيق مخرجات التعلم تلك.

- **مكونات النموذج:** يتكون النموذج من بيئات رئيسة ثلاث (السياسة، والمدرسة، والمنزل والمجتمع). وتندرج تحت كل بيئة من البيئات الثلاث عدة عناصر؛ كما تتداخل المكونات وتتفاعل فيما بينها لتشكل الجودة المطلوبة. وفيما يلي نعرض أهم مكونات النموذج:

١- بيئة السياسات الداعمة:

- نقاش على المستوى الوطني حول جودة التعليم.
- تنمية مهنية ونظام حوافز للمعلمين.
- تنمية مهنية لمديري المدارس.
- تقييم، ومتابعة، وتقويم.
- مناهج شاملة وذات صلة بالمجتمع.
- إعداد المناهج والكتب الدراسية وتوزيعها.
- دعم مالي للمدارس.

٢- بيئة مدرسية داعمة:

- تنمية مهنية تنفذ في المدرسة.
- تقويم ذاتي للمدرسة.
- بنية تحتية ومصادر.
- طرق تدريس شاملة ومقننة.

٣- بيئة مجتمعية داعمة:

- تنوير/تربية الأهالي.
- دعم الأهالي لتعلّم المتعلمين.
- توافر كتب في المنزل.
- توافر مكان للمذاكرة في المنزل.

شكل رقم (١١): الإطار المرجعي للجودة في نموذج حقوق الإنسان
(Tikly, 2010)

٧- **نموذج التعلم مدى الحياة:**

يمتاز هذا النموذج عن النماذج السابقة بأنه يتبنى نظرة شمولية للتربية تتمثل في الاهتمام بالنمو الشامل للفرد؛ وهي نظرة تتعدى أسوار المدرسة إلى المجتمع خارج المدرسة. فبحسب هذا النموذج فإن التعلّم يحدث داخل المدرسة وخارجها، وبالتالي فإن كل العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بالمتعلم، ومن ثم حصوله على وظيفة، ودمجه الاجتماعي الاقتصادي في المجتمع ينبغي أن تشكل أهداف التعليم الجيد– أي ينبغي أن تهتم بالنمو الشامل للفرد.

ويمكن تتبع الأفكار الأساسية التي بُني على ضوئها هذا النموذج إلى تقرير لجنة اليونسكو التي أعدت تقرير "التعلّم ذلك الكنز المكنون". والذي اعتبر التعلّم مدى الحياة هو أحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تُعد المتعلم ليستجيب للتحدي الذي يطرحه عالم سريع التغير (ديلور وآخرون، ١٩٩٦م، ص ١٩)، وبما يُمكّن الفرد من اكتشاف ذاته وإثراء علاقاته بالآخرين واكتساب أسس المعرفة والمهارات بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة بأشكال مختلفة. وهذا يتطلب توسيع نطاق التعليم الأساسي عبر العالم ليشمل الأميين من الكبار والصغار غير الملتحقين بالمدارس؛ وغرس مضامين التعليم في نفوس طلاب التعليم الأساسي، وحبّ التعلّم والتعطش إلى المعرفة، وتعزيز رغبة الفرد في التعلم مدى الحياة.

ويركز تقرير اليونسكو على أربعة دعائم، هي (ديلور، وآخرون، ١٩٩٦م):

١. تعلم لتعرف: يُعنى بالجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية وبين إمكانية البحث المتعمق في عدد محدود من المواد، وكذلك الإفادة من الفرص التي تتيحها التربية مدى الحياة.
٢. تعلم لتعمل: يُعنى ليس بالحصول على وظيفة فقط، وإنما أيضاً لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لمواجهة مواقف عديدة وللعمل الجماعي.

٣. تعلم لتعيش مع الآخرين: يُعنى بتنمية فهم الآخر وإدراك أوجه التكافل في ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام.

٤. تعلم لتكون: يُعنى بتفتيح شخصيته الفرد على نحو أفضل، والتصرف باستقلالية والحكم على الأمور، والمسؤولية الشخصية.

وعلى الرغم من أن وضع معايير ضمان جودة التعليم في إطار هذا النموذج مرهقة؛ لأنها تتطلب استخدام نماذج متعددة من أطر مرجعية ضمان جودة التعليم لتغطي جميع عناصر المنظومة التعليمية، إلا إن هناك محاولات جديدة نفذها مجلس التعليم الكندي (the Canadian Council of Learning) الذي أعد عام ٢٠١٠م معاييرا تناسب المجتمع الكندي والمجتمعات الأوروبية سُمي (the Composite Lifelong Learning Index)، ويغطي هذا المقياس الأعمدة الأربعة للتعلّم مدى الحياة، وعلى النحو الآتي:

١ - تعلّم لتعرف:

- مهارات القراءة والكتابة لدى الشباب.
- معدل التسرب من الثانوية.
- الالتحاق بالتعليم العالي.
- الحصول على مؤهل جامعي.

٢ - تعلم لتعمل:

- توفير جهات العمل فرص التدريب أثناء العمل لتحديث معارف ومهارات العاملين.
- الانخراط في تدريب في مجال الوظيفة أو المهنة (سواء من قبل جهة التوظيف أو ذاتيًّا).

٣ - تعلّم لتعيش مع الآخرين:

- المشاركة في نواد ومنظمات مهنية.

- التعلّم من الثقافات الأخرى (الاختلاط بآخرين من ثقافات أخرى).
- العمل التطوعي.

٤ - تعلّم لتكون:

- متابعة الصحافة (الإنفاق على الإصدارات الصحفية).
- التعلّم من الرياضة (الإنفاق على الفعاليات الرياضة والترفيه).
- التعلّم من الثقافة (الانفاق على المقتنيات الثقافية، مثل: اللوحات، والمتاحف، والفعاليات الموسيقية).
- توافر خطوط إنترنت سريعة.
- توافر فرص تعلم في النطاق الجغرافي.
- المخرجات الاجتماعية والاقتصادية (صحة المجتمع، أو البطالة).

رابعًا : نماذج أخرى:

هناك نماذج أخرى لم تقع تحت أي من التصنيفات الثلاثة الرئيسة السابقة، نوردها أدناه.

٨- نموذج هاتي Hattie:

قام التربوي النيوزلاندي الشهير جون هاتي، على مدى خمسة عشر عامًا، بتحليل عشرات الآلاف من الأبحاث التربوية التي درست أثر عدد من العوامل في التحصيل الدراسي للطلاب. وتوصل أبحاثه إلى نتجة مهمة مفادها أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تحصيل الطلاب، لكن هناك عوامل محددة لها أثر بالغ، وهي (Hattie, 2003):

١ - الطلاب:

فلقد وجد هاتي أن عامل الطلاب يؤثر في تحصيل الطلاب بما نسبته (٥٠٪)، حيث تبين أن ما يجلبه الطلاب إلى قاعة الدرس يؤثر في تعلمهم. فالطلاب ذوو التحصيل العالي لديهم مسارات تعلّم عميقة– ليست سطحية.

٢ - المنزل:

وجد هاتي أن عامل المنزل يؤثر في تحصيل الطلبة بما نسبته ٥– ١٠ ٪، مع الأخذ في الاعتبار أن التأثير الأساس في الطلاب يظهر في خصائصهم. وبالتالي فإن الأثر الأهم للمنزل يتمثل في وضع التوقعات العالية والتشجيع الذي يتلقاه الطلاب– وليس في أثر المنزل في الشئون الإدارية للمدرسة.

٣ - المدرسة:

وجد أن هذا العامل يؤثر في تحصيل الطلاب بما نسبته ٥– ١٠ ٪، حيث ينحصر تأثير المدرسة في الموازنة، وحجم المدرسة، وحجم الصف، والمرافق والتي تُعدُّ مهمة، لكن بما يمكّن المدرسة القيام بمهامها فقط.

٤ - الإدارة المدرسية:

ووفقًا لهاتي فإن الإدارة المدرسية تؤثر في تحصيل الطلاب بما نسبته ٥– ١٠٪، ويتعلق أثر الإدارة المدرسية في البُعد عن البيروقراطية وتوفير بيئة تعلم مناسبة.

٥ - الأقران:

وجد هاتي أن الأقران يؤثرون في تحصيل زملائهم بما نسبته ٥– ١٠ ٪، فلقد تبين أن أثر الأقران محدود بالنسبة لأغراض التعلّم إن لم يكن له أثر سلبي بخاصة عند الحديث عن التنمر على الأقران.

٦ - المعلم:

وفقًا لهاتي، فإن هذا العامل يؤثر في تحصيل الطلاب بما نسبته ٣٠٪، فلقد تبين أن ما يعرفه المعلم وما يقوم بأدائه وما يقدّره له بالغ الأثر في تعلّم الطلاب.

وقد خلص هاتي إلى أن العامل الحاسم في العملية التربوية هو المعلم، لذلك ينبغي أن نحرص على إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم للوصول بهم إلى مستوى الاحتراف المهني (المعلم المحترف والذي يتجاوز المعلم الخبير).

وقد رتب هاتي العوامل التي تؤثر في التدريس حسب أهميتها وذلك كما هو ملخص في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

ترتيب هاتي للعوامل التي تؤثر في التدريس

(Hattie, 2003)

العامل	حجم الأثر	مصدر الأثر	العامل	حجم الأثر	مصدر الأثر
١- التغذية الراجعة	1.13	المعلم	التدريس بمساعدة الحاسوب	***.31***	***المعلم***
٢- قدرات الطالبة المعرفية السابقة	1.04	الطالب	الألعاب والمحاكاة	.34	المعلم
٣- جودة التدريس	1.00	المعلم	التدريس بمساعدة الحاسوب	***.31***	***المعلم***
٣- التدريس المباشر	.82	المعلم	الامتحانات	.30	المعلم
٤- التدريس العلاجي	.65	المعلم	الوسائط التعليمية	.30	المعلم
٥- اتجاه الطالب نحو التعلم.	.61	الطالب	أهداف وسياسة المدرسة	.24	المدرسة
٦- المناخ الصفي.	.56	المعلم	الخصائص العاطقية للمتعلم	.24	الطالب
٧- مدى تحديد الأهداف	.52	المعلم	الخصائص الحسمية للمتعلم	.21	الطالب
٨- تعليم الأقران	.50	المعلم	التعليم البرامجي	.18	المعلم
٩- التعلّم للإتقان	.50	المعلم	تجميع الطلبة بحسب القدرات	.18	المدرسة
١٠- إشراك الأسرة	.46	المنزل	الوسائط السمعنة البصرية	.16	المعلم
١١- الواجبات المنزلية	.43	المعلم	تفريد التعليم	.14	المعلم
١٢- أسلوب المعلم	.42	المعلم	مالية المدرسة، والتمويل	.12	المدرسة
١٣- الأسئلة والأجوبة	.41	المعلم	الأهداف السلوكية	.12	المعلم
١٤- تأثير الأقران	.38	الأقران	تدريس المعلمين الأقران.	.06	المعلم
١٥- المنظمات المتقدمة	.37	المعلم	التلفزيون	.12 –	المنزل
١٦- الألعاب والمحاكاة	.34	المعلم	الاحتفاظ بالطلبة	.15 –	المدرسة

من جانب آخر، أوضح هاتي أن هناك بعض المعلمين الذين قد يسببون ضرراً بالمتعلمين؛ فبعضهم يظلُّ كما هو لا يطور من ذاته منذ التخرج من الجامعة، وبعضهم يتميز في أدائه. وبالتالي فإنه يرى أن علينا كسب من لديهم استعداد للتدريس، وتشجيعهم، وتنميتهم مهنياً لضمان جودة التعليم الذي نريد، كما أن مهمتنا لن تكون سلهة من دون أن نحدد التميز وندرسه. وأشار إلى أن هناك ما يكفي من نتاجات البحث التربوي لذلك، مما يُسهل علينا تحديد المعلم المبتدئ من المعلم الخبير من المعلم المحترف. وعلى ذلك، فقد وجد من خلال عمله وزميله جيجر (Hattie & Jaeger, in review) الفوارق التالية المهمة بين المعلم الخبير والمعلم المحترف والتي تمثلت في خصائص المعلم المحترف، وهي:

أ - تحديد التمثيلات الأساسية للمادة التي يدرسها.

ب - توجيه التعلم من خلال التفاعل الصفي.

ج - متابعة التعلم وتقديم تغذية راجعة.

د - الاهتمام بالخصائص العاطفية للطلبة.

هـ- التأثير في مخرجات تعلم الطلبة.

وتندرج تحت الخصائص الخمس السابقة في ستة عشر خاصية تفصيلية، هي:

أ - يحديد المعلمون المحترفون التمثيلات الأساسية للمادة التي يدرسونها

أ-١ لدى المعلمين المحترفين تمثيلات عميقة حول التعليم والتعلم.

ا-٢ يتبنى المعلمون المحترفون حل المشكلات في عملهم.

أ-٣ يستطيع المعلمون المحترفون أن يتوقعوا، ويخططوا، ويحسنوا من أدائهم بحسب متطلبات الموقف التعليمي.

أ-٤ المعلمون المحترفون متخذو قرار جيدون ويستطيعون تحديد أي القرارات مهمة وأيها غير مهمة.

ب- يستطيع المعلمون المحترفون توجيه التعلم من خلال التفاعل الصفي

ب– ٥ يعدُّ المعلمون المحترفون أكفاء في توفير مناخ صفي مناسب للتعلّم.

ب– ٦ لدى المعلمين المحترفين فهم متعدد الأبعاد للمواقف الصفية يتصف بأنه معقد.

ب– ٧ يفهم المعلمون المحترفون السياق الصّفي ولديهم فهم عال للمواقف الصفية.

ج– يتابع المعلمون المحترفون التعلم ويقدمون تغذية راجعة

ج– ٨ يحرص المعلمون المحترفون على متابعة مشكلات الطلبة وتقييم تقدم فهمهم ويقدمون تغذية راجعة ذات صلة ومفيدة.

ج– ٩ يحرص المعلمون المحترفون على تنمية واختبار الفروض المتصلة بصعوبات التعلّم واستراتيجيات التدريس.

ج– ١٠ يتصف المعلمون المحترفون بالقيام بمهمامهم بسهولة.

د– يهتم المعلمون المحترفون بالخصائص العاطفية للطلاب.

د– ١١ يحترم المعلمون المحترفون الطلبة بصورة عالية.

د– ١٢ لدى المعلمين المحترفين حب للتعليم والتعلم

هـ– يؤثر المعلمون المحترفون في مخرجات تعلم الطلبة.

هـ– ١٣ يُشرك المعلمون المحترفون الطلاب في التعلّم وينمون قدرات الطلاب على التواءم المعرفي، ويشركونهم في التعلّم للإتقان، ويعززون ثقة الطلاب بأنفسهم.

هـ– ١٤ يوفر المعلمون المحترفون مهامًا وأهدافًا تتحدى قدرات الطلبة.

هـ– ١٥ يستطيع المعلمون المحترفون إحداث تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة.

هـ– ١٦ يعزز المعلمون المحترفون التعلّم السطحي والعميق.

٩– النماذج المتعددة (نماذج شينغ وتام):

استخلص شينغ وتام (Cheng & Tam, 1997) من أبحاثهما سبعة نماذج في جودة التعليم، استخلصاها من نماذج الفعالية المؤسسية ونماذج التحسين المدرسي. وكان الهدف من عملهما هو توضيح المفهومات المختلفة لجودة التعليم.

ووفق لشينغ وتام، فإن جودة التعليم قد تختلف من شخص لآخر ومن مؤسسة لأخرى؛ لذلك وضعا سبعة نماذج يمكن أن تطبق بدرجات متفاوتة في آن واحد، وهي:

١. نموذج الأهداف والمواصفات:

يهتم بمدى تحقيق الأهداف المؤسسية بالرجوع إلى مواصفات محددة.

٢. نموذج المدخلات:

يهتم بتوفير المصادر المطلوبة لتحقيق الجودة.

٣. نموذج العمليات:

يهتم بضمان عمليات داخلية سلسلة وخبرات تعلم مفيدة.

٤. نموذج الرضى:

يهتم بتحقيق رضا جميع المنتفعين الفاعلين.

٥. نموذج الشرعية:

يهتم بتحقيق شرعية المؤسسة وسمعتها.

٦. نموذج غياب المشكلات:

يهتم بالعمل على ضمان اختفاء المشكلات في المؤسسة.

٧. نموذج التعلم المؤسسي:

يهتم بالمواءمة للتغيرات البيئية والعوائق الداخلية للتحسين المستمر.

ويرى الباحثان أن هناك حاجة لتطبيق النماذج السبعة بدرجات متفاوتة في المؤسسة الواحدة، ولكن نظرًا لشح الإمكانات وعدم كفاية الوقت لتطبيقها جميعًا في وقت واحد، يمكن أن تركز المؤسسة على أحدها – ذلك الذي ترى أنه أكثر أهميتها بالنسبة لها في مرحلة الاختيار – ومن ثم تعمل على تحقيق الأهداف المتصلة به، ثم تنتقل لما يليه من النماذج والذي يُعدُّ الأكثر أهمية من البقية، وهكذا حتى تستكمل متطلبات الجودة.

جدول رقم (٦): نماذج الجودة المتعددة عند شينغ وتام
(Cheng & Tam, 1997)

نموذج الجودة	مفهوم جودة التعليم	شروط تطبيق النموذج	المؤشرات/ مجالات تقويم الجودة الرئيسة (وأمثلة)
١- نموذج الأهداف والمواصفات	تحقيق الأهداف المؤسسية المعلنة والملبية لمواصفات محددة.	عندما تكون الأهداف المؤسسية والمواصفات واضحة ومجمع عليها، ومحددة بزمن، وقابلة للقياس. عندما تكون المصادر كافية لتحقيق الأهداف وتلبي المواصفات.	الأهداف المؤسسة، والمعايير، والمواصفات محددة في خطة، مثل: التحصيل الأكاديمي، ومعدلات الحضور، ومعدلات التسرب.
٢- نموذج المصادر	توفير المصادر المطلوبة لتحقيق الجودة.	عندما تكون العلاقة بين المدخلات والمخرجات واضحة. عندما تكون المصادر المطلوبة لتحقيق الجودة غير متوافرة أو شحيحة.	ترتيب/شراء المصادر المطلوبة لتشغيل المؤسسة، مثل: جودة الطلاب المقبولية، والمرافق، والدعم المالي.
٣- نموذج العمليات	ضمان عمليات داخلية سلسلة وخبرات تعلم مفيدة.	عندما تكون العلاقة بين العمليات والمخرجات واضحة.	القيادة، والمشاركة، والتفاعل الاجتماعي، والمناخ الصفي، والأنشطة وخبرات التعلّم.
٤- نموذج الرضى	تحقيق رضا جميع المنتفعين الفاعلين.	عندما تكون طلبات المنتفعين متوافقة/منطقية، ولا يمكن إهمالها.	رضا السلطات التربوية، ومجالس الأمناء، والإداريين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب.
٥- نموذج الشرعية	تحقيق شرعية المؤسسة وتعزيز سمعتها.	عندما تتعلق المسألة بتقييم مدى الإبقاء على المؤسسة من عدمه. عندما تكون البيئة المحيطة تنافسية بصورة كبيرة.	العلاقات العامة، والتسويق، والصورة أمام المجتمع، والسمعة، والاستجابة لآلية المساءلة.
٦- نموذج غياب المشكلات	تحقيق اختفاء المشكلات في المؤسسة.	عندما لا توجد معايير جودة تم التراضي عليها، لكن هناك حاجة لاستراتيجيات للتحسين.	غياب الصراع، والغموض، والصعوبات، والعيوب، والمشكلات.
٧- نموذج التعلم المؤسسي	المواءمة للتغيرات البيئية والعوائق الداخلية للتحسين المستمر.	عندما تكون المؤسسة جديدة أو تمرُّ بمرحلة تغيير مؤسسي. عندما لا يمكن إهمال التغييرات في البيئة المحيطة.	إدراك التغيرات والاحتياجات الخارجية، ومتابعة العمليات الداخلية، وتقويم البرامج، والتخطيط، والتنمية المهنية لمنتسبي المؤسسة.

١٠- إطار تحليل/ تشخيص جودة التعليم:

أصدرت الأمانة العامة لليونسكو في فبراير ٢٠١٢م ما يسمى بـ "إطار تحليل/ تشخيص جودة التعليم"، وذلك بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم وبعثات اليونسكو واللجان الوطنية لكل من جمهورية الصين الشعبية وفنلندا والنرويج وجمهورية جنوب إفريقيا ودولة الإمارات العربية المتحدة. وقد شُكلت لجنة لإعداد الإطار تركزت مهمتها في بناء أدوات تحليل للقيود الرئيسة التي تحول من دون بلوغ الدول الأعضاء مستويات أهداف التعليم للجميع المتمثلة في المساواة في جودة التعليم وتحصيل التعلّم وضمان استدامة هذه المستويات (اليونسكو، شباط/ فبراير، ٢٠١٢م).

ويعرف الإطار جودة التعليم بأنها: "نظام يوفّر التعليم النوعي بشكل منصف وفعال". ومن هنا، تشكل طريقة تخصيص الموارد وإدارتها واستخدامها في مختلف مستويات النظام التربوي بُعداً مُهماً ومُحدداً لنظام جودة التعليم. وقد يؤدي تحسين كفاءة استخدام الموارد إلى توفير موارد مهمة يمكن استخدامها لتحقيق جودة التعليم.

ويهدف الإطار إلى مساعدة الدول الأعضاء في تعزيز القاعدة المعرفية للجودة والكمية اللازمة لتوجيه جهود تحسين جودة نظام التعليم العام. ويمكن استخدام الأدلة المستخرجة من التحليل لتوليد مؤشرات نوعية وكمية على الصعيد الوطني وشبه الوطني حول جودة نظام التعليم العام. كما يمكن استخدام هذه المؤشرات لبناء قاعدة بيانات وطنية وشبه وطنية حول جودة نظام التعليم العام وإجراء المقارنات التي يتوجب على الدول إجراؤها ودعم توثيق التقدم المحقق بناءً عليها.

ويرتكز الإطار على القاعدة الرئيسة المتمثلة في المساواة في توفير جودة التعليم. ومن الجدير بالذكر أن الإطار لا يهدف إلى "إعطاء تعليمات" للدول الأعضاء

حول ما ينبغي أن تعمله من تعديلات في أنظمتها التربوية أو كيفية معالجتها، بل يهدف إلى مساعدة الدول الأعضاء على طرح أسئلة رئيسة حول أنظمتها وتقييم قدرة الأنظمة على الاستجابة لأولويات الجودة التي تحددها بنفسها، وتحديد الأسباب في حال عدم قدرتها على ذلك. كما يُؤمل أن يساعد الإطار الدول الأعضاء على أن تقرر بنفسها عمّا إذا كانت أنظمتها التربوية تمتلك وسائل فعالة للتقييم الذاتي.

ويأخذ الإطار بالمدخل الشمولي لجودة التعليم، حيث إن مساءلة ضمان جودة التعليم تكمن في كل مستويات ونواحي النظام التربوي العام، وليس في بعض جوانبه، وذلك لأنه غالبًا ما تؤدي تجزئة الأنظمة الفرعية لجودة التعليم العام إلى سياسات واستراتيجيات وبرامج غير متماسكة وأحيانًا متناقضة. كما قد تؤدي في أغلب الأحيان إلى تحسينات غير متساوية وغير متوازنة للأنظمة الفرعية لجودة التعليم العام.

هيكل الإطار:

يتضمن الإطار (١٤) عنصرًا متداخلاً ومتفاعلاً مع بعضها البعض. وتندرج تحت كل عنصر العديد من الأسئلة التي تسهم في توضيح مدى تحقيقه. فمثلاً، تندرج تحت عنصر "المعلمين" أسئلة تتعلق بالجوانب الآتية: اختيار المعلمين للمهنة، ومعايير قبولهم، وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها، وتوظيفهم، وشروط العمل، والإدارة والاستخدام الأمثل لهم، ونظام الرواتب والحوافز، والاحتفاظ بهم، ونظام تقاعدهم.

والعناصر الأربعة عشر هي:

الأهداف الإنمائية:

١ - الصلة/الاستجابة.

٢ - المساواة والدمج.

النتائج المتوقعة:

٣ - الكفاءات.

٤ - التعلّم مدى الحياة.

العمليات الرئيسة:

٥ - التعلّم.

٦ - التدريس.

٧ - التقييم.

الموارد الرئيسة:

٨ - المناهج.

٩ - المتعلمون.

١٠ - المعلمون.

١١ - بيئة التعلّم.

آليات الدعم:

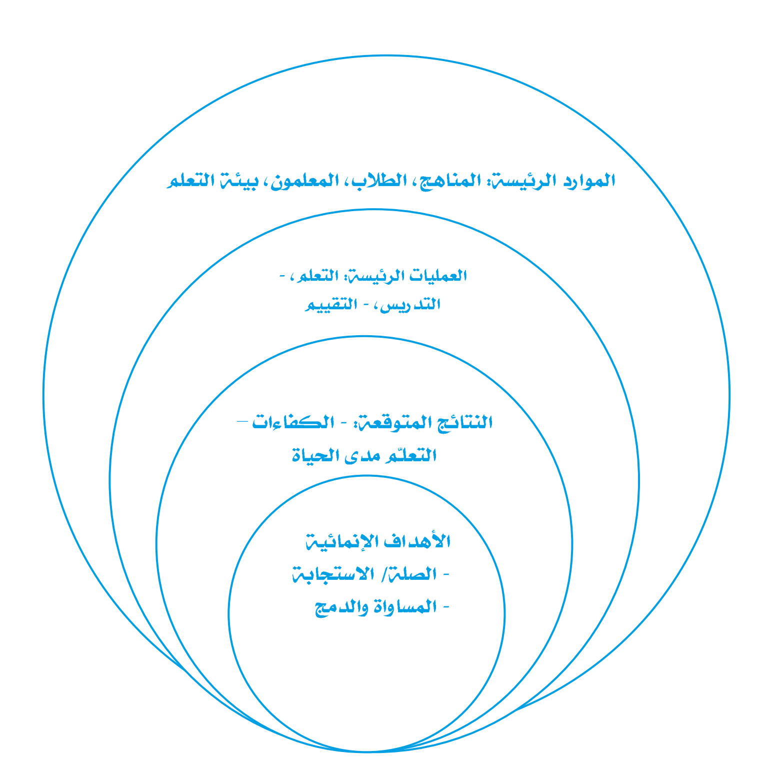
١٢ - الحوكمة.

١٣ - التمويل.

١٤ - فعالية النظام.



شكل (١١): إطار نموذج اليونسكو تحليل/ تشخيص جودة التعليم
(اليونسكو، شباط/فبراير، ٢٠١٢م)



تحليل الأطر المرجعية للجودة:

نعرض في الجدول رقم (٧) تحليلاً لكل من الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم قبل الجامعي السابق عرضها، نلخص فيه منطلقات النموذج، ومكوناته، ثم نقاط القوة، وجوانب الضعف؛ وذلك بهدف إثرائها والتعرف بصورة أدق على مكوناتها الرئيسة، وبما يسهم في استخلاص بعض الدروس المهمة عند التفكير في تصميم إطار مرجعي لضمان جودة التعليم في بلادنا.

جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
١- نموذج بيبي			
• ديموقراطية التعليم، • التمركز حول المتعلم، صلة التعلّم باحتياجات المتعلم والمجتمع، • جودة التعليم الصّفي، وتتمثل في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات ومهارات الحياة، • التنمية المهنية المستدامة مهمة للمعلم للوصول به الى الاحترافية، • الأخذ بالتعلّم التمركز حول المتعلم، بحيث يكون نشطًا حتى يحدث التعلّم. • ربط التعلّم بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم.	• تتحقق جودة التعليم من خلال جودة التعليم الصّفي وتوثيق صلة التعلّم باحتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع،	• الاهتمام بالصلة المحلية والصلة الاجتماعية. • التركيز على دور المعلم ورفع قدراته ويتضح ذلك من تقسيمه لجودة التدريس في أربعة مستويات تنتهي بالمعلم المحترف، • الاهتمام بتأهيل المعلم وتدريبه.	• نظرة محدودة لجودة التعليم (تتضح من خلال مكونات النموذج الرئيسة في النموذج، فلم يتطرق إلى الأبعاد المتعددة للعملية التربوية والتفاعل بينها ومنها المنهج. • ركز على التحصيل وبعض القيم ولم يهتم بجميع جوانب شخصية المتعلم. • لم يتناول البيئات الداعمة للتعلّم. • لم يتطرق للمتعلمين وخصائصهم كبعد مهم من أبعاد النموذج. • لم يهتم بالمهارات الحياتية.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٢- نموذج اليونيسيف			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• الاهتمام بالطفولة وحقها في حياة كريمة وآمنة، • الشمولية والمساواة في التعليم، • ضرورة توافر البنى الأساسية للمدرسة، • تعليم وتعلّم فاعلان، • المشاركة والتناغم في الإدارة المدرسية، • تقليل الفجوة بين المتعلمين باستخدام وسائل عدة.	• جودة المتعلمين (جودة حياة المتعلمين قبل الالتحاق بالمدرسة تؤثر في تعلّمهم)، • جودة بيئة التعلّم (التعلّم الإيجابي يحدث في المدرسة وفي بيئات تعلّم جيدة، العناصر النفسية والفيزيائية)، • جودة المنهج: منهج متمركز حول المتعلم، وقائم على المعايير، ويغطي القيم المحلية والوطنية، ويركز على القراءة والكتابة، والمهارات الحياتية، والتربية من أجل السلام، • جودة العمليات/ كيفية استخدام الإدارة المدرسية والمعلمين لمدخلات العملية التعليمية.	• التركيز الجوهري على المتعلم، • تناول أبعاد جديدة لجودة التعليم مثل جودة بيئات التعلّم وجودة المنهج، • الاهتمام بحقِّ الطفل في التعليم والتأكيد على الشمول المساواة، • الاهتمام الكبير ببيئات الطالب النفسية والمادية وكل ما يتعلق بسلامته وأمنه وصحته وغذائه، • الاهتمام بالشراكة في الإدارة المدرسية، • التأكيد على التعليم والتعلّم الفعالين من خلال إثارة الدافعية لدى التلاميذ عن طريق منهج ذو صلة – مهارات حياتية.	• إغفال عملية التفاعل بين أبعاد هذا النموذج حيث وردت كأبعاد مستقلة عن بعضها، • تجريد المتعلم عن واقعه، • عدم إدراج المعلم كبُعد من الأبعاد المهمة لجودة التعليم على الرغم من دوره المحوري، • لم يؤكد على الشراكة المجتمعية في التعليم بالشكل الكافي، • يرى منتقدي هذا النموذج انه أكثر ملاءمة للمدرسة الابتدائية في التجمعات الفقيرة منه لأي مستوى دراسي آخر وتجمعات سكانية أخرى.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٣- نموذج اليونسكو			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• دور التعليم في تنمية الثقافة الإنسانية، • المتعلم محور العملية التعليمية، • التأكيد على دور المنزل والأسرة، • ضرورة توفير مناخ مدرسي مناسب، • تقديم الدعم الاقتصادي للمتعلمين، • الاهتمام بالتنمية الإنسانية والثقافة المجتمعية، • دور التعليم في تحسين معيشة الفرد.	• خصائص المتعلمين، • السياق، • المدخلات الداعمة، • التعليم والتعلّم، • المخرجات.	• التركيز تناول السياق كبعد أساسي من أبعاد جودة التعليم، • تطرق إلى قضية التفاعل بين الأبعاد الرئيسة التي تؤثر في جودة التعليم، • التركيز على المتعلم باعتباره منتج العملية التعليمية الرئيسي، • التركيز على زمن التعلّم، وطرق التعليم والتعلّم الفعالة، وأساليب التقويم، ولغة الدراسة، واعتبار مصادر التعلّم عاملاً جوهريًّا في نجاح المؤسسة التعليمية، • أشار إلى أن التقييم يكون بغرض تحسين عملية التعلّم وليس قياس التعليم، • الاهتمام بالجانب الثقافي والروحي للإنسان.	• ينظر إلى المتعلم من منظور فردي محض يجرده من العوامل الاقتصادية والاجتماعية المحيطة به والتي تؤثر في عملية تعلّمه، • يختزل جودة المخرجات في اكتساب بعض المعارف والمهارات في مواد القراءة والكتابة والحساب وبعض الأساسيات.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٤- نموذج البنك الدولي			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• دور المبادئ الاقتصادية، فالتعليم هو الوسيلة الأكثر فاعلية لتحسين الوضع الاقتصادي للفرد والمجتمع (زيادة الدخل القومي)، • إصلاح المدرسة كوحدة تعليمية يؤدي الى إصلاح النظام التعليمي، • يؤكد على تكافؤ الفرص التعليمية، • ينظر الى التعليم كنظام مدخلات وعمليات ومخرجات بينها علاقة خطية، • يستند إلى نموذج تحسين المدرسة، ونموذج المدرسة الفاعلة، • يتمثل مبرر الانفاق على التعليم في إسهام التربية في زيادة الدخل القومي.	• المدرسة (منهج، كتب، معلمون، مرافق، دعم أولياء الأمور)، • خصائص المتعلمين، • المناخ المدرسي (كفاءة القيادة والمعلمين، الاستقلالية، وقت أكبر للتعلّم)، • عملية التعليم والتعلّم، • مخرجات الطلاب، • خصائص الأسرة والمجتمع، • النمو المعرفي، • النتائج، والمعايير، • العوامل السياقية.	• الاهتمام بجانب دعم العملية التعليمية واعتباره محورًا أساسيًّا سواء كان دعم أسري أو مجتمعي أو دعم المنظومة التربوية، • الاهتمام بتوفير التعليم للجميع، • توظيف العمليات والمدخلات في تحسين جودة التعليم، • التأكيد على المساءلة وهي قضية جوهرية لعملية إصلاح وجودة التعليم، • إدخال مبدأ التنافس بين المؤسسات التعليمية.	• نظرته للتربية والتعليم بأنهما وسائل لزيادة الدخل القومي تعتبر نظرة مادية محدودة. • نظرة النموذج على أن إصلاح التعليم من خلال إصلاح المدرسة يتطلب نظام لا مركزي، وإمكانات مادية، ومشاركة مجتمعية، وهذا يصعب تحقيقه وضمانه في كثير من الأحيان، • يتأثر بنموذج الصناعة، حيث ينظر الى التعليم كنظام مدخلات وعمليات ومخرجات بينها علاقة خطية، وهي أعقد من ذلك،

تابع: جدول رقم (٧)

تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٥- التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• أجندة التعليم للجميع بأن التعليم حق للجميع يرتكز على العدالة الاجتماعية، • النمو العقلي للمتعلمين الهدف الأساس لجميع أنظمة التعليم، • دور التربية في تعزيز قيم مشتركة والنمو الاجتماعي والإبداعي، • يسهم التعليم في تحسين وضع الفرد والمجتمع، • عملية تحقيق الجودة عملية الزامية، • رصد ومراقبة التقدم المستمر في عملية تحسين الجودة، • تبادل الخبرات بين الدول لتحقيق الجودة، • المواءمة بين تطبيق الجودة و لأبعاد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.	• خصائص المتعلم، • التعليم والتعلم، • المرافق والمنشآت المدرسية، • الموارد البشرية، • حوكمة المدرسة، • المخرجات، • السياق: العوامل الاقتصادية، المعرفة التربوية، والموارد المخصصة للتعليم، والحوكمة، وفلسفة المعلمين والطلاب، تأثير الأقران، ودعم الأسر، والمعايير الوطنية، وتوقعات المجتمع.	• التأكيد على تقديم الخدمة التعليمية بجودة مقبولة محليًّا وإقليميًّا، • الاهتمام بالتعليم النوعي بالمهارات الأساسية للمتعلم، • تفعيل التقييم الدوري الداخلي والخارجي، حيث يهدف هذا النموذج إلى: ○ مساعدة الدول الأعضاء على تعزيز القاعدة المعرفية النوعية والكمية لتوجيه الجهود حول تحسين نوعية نظام التعليم العام، ○ كما يهدف إلى تعزيز قدرات الدول الأعضاء على تنظيم ومأسسة تحاليل نوعية أنظمتها التربوية العامة، • بالإضافة إلى توفير الرصد المتواصل للتقدم المحرز في تحسين هذه النوعية.	• التعامل مع النظام التعليمي كنظام المصنع والتركيز على المخرجات كمقياس للنظام التعليمي، • متشعب ويتطلب طاقم إداري مؤهل، • يحتاج إلى تمويل كبير.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٦- نموذج حقوق الإنسان			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• مفهوم العدالة الاجتماعية الذي يقر حق الإنسان في التعلم بما يؤهله لتوظيف التعليم لحماية حقوقه، • تعزيز البيئة الديموقراطية في الصف والمدرسة، • التعلّم المتمركز على المتعلم. • حق الفرد في التغلب على العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تعوق تعلمه، • تلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين بما يضمن تنمية قدراتهم، • أهمية تلبية الاحتياجات الوطنية والسياق العالمي المتغير.	• بيئة السياسات الداعمة، • بيئة المدرسة الداعمة، • بيئة المنزل والمجتمع المحلي الداعمة، • شمولية التعليم لجميع المتعلمين، • صلة التعليم برخاء المتعلم والعيش المستدام، • تحدد مخرجات التعليم من خلال مشاركة مجتمعية.	• الاهتمام بحقوق الإنسان وبخاصة حقّه في التعليم، والتغلب على مختلف العوامل التي تمنعه من حقّه، • الاهتمام بالبيئات الداعمة وفي مستوياتها المختلفة (السياسات الداعمة – الأسرة والمجتمع – المدرسة)، • التركيز على الاستخدام الفعال والكفوء للمصادر المتاحة، • التقويم الذاتي للمدرسة، والتنمية المهنية التي تنفذ في المدارس، • الاهتمام بأن يكون التعليم ذا صلة ويستجيب لاحتياجات المتعلمين والمجتمع المحلي، • التركيز على ديموقراطية التعليم.	• يناسب هذا النموذج بصورة أكبر الدول حديثة العهد بالديموقراطية، حيث تدور معظم محاوره في هذا الاتجاه، فيطغى عليه جوانب الاهتمام بالحقوق الإنسانية، والبيئات التي تكفل تلك الحقوق، أي انه يقدم أرضية مناسبة لبيئة صالحة لتشر التعليم.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٧- نموذج التعلّم مدى الحياة			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• يهدف التعليم إلى إحداث النمو الشامل للفرد (الاهتمام بتكوين شخصية الفرد)، • النظرة الشاملة للعملية التعليمية، وأنها لا تقتصر على المدرسة، بل تحدث خارجها أيضًا، • التعليم شأن مجتمعي وثقافة تتطلب تشريعات و تمويل وإعلام، • تنمية مهارة التعلّم الذاتي للمتعلمين، • تطوير أهداف التعليم بإدراج أهداف ما بعد المدرسة، • يسهم التعليم في اكساب المتعلم معرفة والحصول على عمل.	• تعلّم لتعرف، • تعلّم لتعمل، • تعلّم للعيش مع الآخرين، • تعلّم لتكون.	• النظرة الشمولية للتربية (تعلّم لتعرف، وتعلّم لتعمل، وتعلّم لتعيش، وتعلّم لتكون)، • التركيز على التعلّم الذي يحدث خارج المدرسة، واعتباره عملية تتم مدى الحياة، • الاهتمام بمختلف العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بالمتعلم، • التركيز على المهارات التي تمكن الفرد من العيش بنجاح في الحياة حاضرًا ومستقبلاً.	• يرتكز النموذج على دعائم قوية (تعلّم لتعرف، تعلّم لتعمل، تعلّم لتعيش مع الآخرين، وتعلّم لتكون)، إلا أنه لا يوضح كيفية أو آليات تحقيق تلك الدعائم، مما يزيد من صعوبة تطبيقه، • كثرة متطلبات تطبيق النموذج سواء كانت مادية أم غير مادية.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

٨- نموذج هاتي			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• ينطلق هذا النموذج من أن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في التحصيل العلمي للطلاب يجب تحديدها، وتحديد نسبة تأثير كلٍ منها. يتحسن التحصيل بزيادة كفاءة المعلم ومراقبة أدائه، • ضرورة الاهتمام بالمعلم؛ كونه العامل الحاسم في العملية التعليمية، • التأكيد على التنمية المهنية للمعلمين.	• بعد المعلم وهو الأهم، • بعد الطالب، • بعد المنزل، • بعد المدرسة، • بعد الإدارة المدرسية، • بعد المتعلم، • بعد الأقران.	• يستند إلى دراسات وأبحاث تربوية متنوعة. • يركز على أهمية متابعة وتدريب المعلمين، • ينبه المهتمين بالعملية التعليمية إلى أهم العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلاب، ويحدد أثر كل عامل.	• يقتصر اهتمام النموذج على التحصيل فقط، ولم يتناول جوانب شخصية المتعلم الأخرى، • لم يتطرق إلى العوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة بالمتعلم (السياق) بالشكل المتعمق واقتصر على ذكر بعضها مثل الأقران والمنزل، • ركز على الوصف والتفسير ولم يركز على الإجراءات العلاجية، • لم يتناول عوامل مثل التقويم والمنهج على الرغم من أنها من العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
٩- النموذج المتعددة للجودة			
• تختلف جودة التعليم من شخص لآخر، ومن مؤسسة لأخرى، • تختلف أولويات تحقيق الجودة من مكان الى اخر، حيث يجب البدء بالأكثر أهمية ثم الانتقال إلى الذي يليه، • يمكن تطبيق أكثر من نموذج للجودة وبدرجات متفاوتة، • التدرج في الوصول للجودة بحسب الأهمية والأولوية.	• الأهداف والمواصفات، • المصادر، • العمليات، • رضا المستفيدين، • شرعية المؤسسة، • غياب المشكلات، • التعلم المؤسسي.	• وضع بدائل لاختيار النموذج الذي يناسب الوضع وبحسب الأهمية، • يوضح النموذج شروط تطبيق النماذج وكذلك المؤشرات / مجالات تقويم الجودة الرئيسة (والأمثلة).	• التركيز على نموذج معين يؤدي إلى توجيه الجهود نحو ذلك المحور والاكتفاء به وتجاهل بقية المحاور (فمثلاً إذا تمَّ تبني نموذج المصادر سيؤدي إلى الاهتمام بتوفير البنية التحتية وترك الباقي)، • لم يتطرق إلى التعليم بأبعاده المتعددة والمتشعبة مثل: السياق، والبيئات الداعمة، المتعلم وخصائصه، والمعلم ودوره، والمنهج وما ينبغي أن يتضمن. كما لم يتناول عملية التفاعل بين هذه الأبعاد.

تابع: جدول رقم (٧)
تحليل الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العام

١٠- نموذج تحليل/ تشخيص جودة التعليم			
منطلقات النموذج	مكونات النموذج الرئيسة	نقاط القوة	نقاط ضعف
• المدخل الشمولي لجودة التعليم في جميع مستويات منظومة التعليم، • المساواة في توفير جودة التعليم، • تحسين جودة جوانب التعليم كافة، • الحرص على التميز للجميع، • يسهم التعليم في تعزيز القيم المشتركة للمجتمع.	• الأهداف الإنمائية، • النتائج المتوقعة، • العمليات الرئيسة، • الموارد الرئيسة، آليات الدعم.	• يتناسب ويراعي السياق العام للدولة والمجتمع، • يؤكد على دور المدرسة في الجوانب الاجتماعية، وليس فقط الجوانب المعرفية أو الاقتصادية، • يؤكد على أن تحقيق الجودة عملية متكاملة، • تفعيل مبدأ الشفافية والمساءلة في اطار المدرسة، • يؤكد على ضرورة مراعاة الجوانب الدينية.	• لا يناسب العملية التعليمية في المراحل العليا ومنها المرحلة الثانوية ويناسب بصورة كبيرة المرحلة الأساسية، • يهمل البيئة التعليمية حيث يفترض أنه بحلول الألفية الثالثة تصبح البيئة التعليمية مناسبة وهذا ما قد يصعب تحقيقه على أرض الواقع، • النظرة العامة للعملية التعليمية وعدم تقدير دور المعلم بالصورة المطلوبة.

الخلاصة:

تنطلق كل من الأطر المرجعية لجودة التعليم العام من الفلسفة والحاجة التي استند إليها أو حرص على تلبيتها. والأهم من ذلك الحاجة الماسة إلى تحسين نظامها التعليمي بما يمكنه من مواجهة التحديات والمعوقات التي تحول من دون نهضة المجتمعات ورفعتها، حيث يُنظر إلى التعليم بأنه الأمل المنشود الذي سيكون له دور في تنمية المجتمعات ورفاه الناس.

ونحن من دراستنا لكل تلك النماذج عرضًا ونقاشًا وتحليلاً، فإننا نحرص على أن نستلهم مفاتيح مهمة قد تساعدنا في معالجة إخفاقات نظامنا التعليمي الذي لا ننفك ننقده ونبحث عن حل ناجع لما آل إليه حال التعليم بشكل عام وأوضاع المدارس بشكل خاص. ولكن ينبغي أن ندرك جيدًا أن تلك النماذج لن تقدم لنا الحل مكتملاً، فلا بد من أن ننطلق من واقعنا الذي نعيش فيه، وأن نعرف الغاية التي ننشد الوصول إليها، وبالتالي تبقى آليات الوصول إلى جودة التعليم المدرسي في مدارسنا هي كيفية الاستفادة من تلك النماذج في ضوء معطيات وخصوصيات واقع مجتمعنا وتكييفها بما يلائم الغاية التي نهدف إلى الوصول إليها.

ويمكن أن نستخلص من دراستنا وتحليلنا لتلك النماذج النتائج الآتية:

١. يشكل المتعلم محور العملية التعليمية.
٢. ضرورة توفير البنى التحتية ومصادر التعليم الأساسية لضمان سير العملية التعلمية من دون انقطاع.
٣. ضرورة ربط التعليم باحتياجات المتعلمين والمجتمع المحيط.
٤. ضرورة النهوض بالمعلم وتنمية قدراته، قبل الخدمة وأثنائها، باعتباره العمود الفقري في العملية التعليمية.
٥. التأكيد على أهمية جودة التعليم الصفي بصفته الطريق إلى جودة التعليم عامة.

٦. التأكيد على أهمية نشر التعليم وإتاحة فرصه للجميع،
٧. ضرورة المساواة في التعليم وإشراك جميع الأطفال في التعلّم (ريف، حضر، بنين، بنات، فقراء، مهمشين، معاقين،.. إلخ)، ودمجهم في العملية التعليمية للإسهام في تحقيق العدالة الاجتماعية.
٨. التأكيد على أهمية توفير البيئة الآمنة والصحية والمنتجة الداعمة للتعلّم، بخاصة تلك المتصلة بالطفولة.
٩. التأكيد على أهمية البيئة التعليمية ودعمها لعملية التعليم والتعلّم.
١٠. التأكيد على أهمية التنمية الإنسانية ودور التربية والمجتمع والسياق والعدالة الاجتماعية.
١١. ضرورة تطبيق مفهوم استقلالية المدارس ووضع نظام مساءلة.
١٢. الاهتمام بالأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ كونها مؤثرة في جودة التعليم.
١٣. التأكيد على أهمية النمو الشامل (بما يتعدى التحصيل المعرفي) للفرد وتحسين كافة جوانب جودة التعليم وضمان تميز الجميع.
١٤. إمكانية استخدام أكثر من نموذج جودة بحسب تنوع مكونات ومستويات النظام التعليمي.
١٥. الأخذ بالمدخل الشمولي في جودة التعليم، حيث ينبغي أن يشمل ضمان جودة التعليم كل مستويات ونواحي النظام التربوي، وليس بعض جوانبه، وذلك لأنه غالبًا ما تؤدي تجزئة ضمان جودة الأنظمة التعليمية العام إلى سياسات واستراتيجيات وبرامج غير متماسكة وأحياناً متناقضة.

ثانياً: الأطر المرجعية للجودة في التعليم العالي

تختلف المساءلة في التعليم العالي عنها في التعليم العام بالنسبة للأطر المرجعية لضمان جودة التعليم، حيث يوجد تشابهاً كبيراً بين الأطر المرجعية لضمان الجودة في التعليم العالي في دول العالم المختلفة مقارنة بالاختلافات الكبيرة بين تلك الأطر في التعليم العام؛ وذلك نظراً لأن جميع الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم العالي استعارت تقريباً الفكرة من التجربة الأمريكية، والتي ترتكز على مفهوم الاعتماد الأكاديمي.

وقد كانت ومازالت عملية الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية عملية طوعية اختيارية تقرر مؤسسة التعليم العالي ما إذا كانت ترغب في ذلك أم لا، وتنفذ من خلال الاقران.

وتتضمن عملية الاعتماد الأكاديمي المراحل الآتية:

١ - وضع المعايير من قبل جهة الاعتماد بالتعاون مع المنتفعين.

٢ - إعداد مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي دراسة تقويم ذاتي.

٣ - قيام فريق من المراجعين الخارجيين بزيارة المؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي.

٤ - إصدار جهة الاعتماد قرارها.

وسنعرض بشيء من التفصيل حول الاعتماد الأكاديمي لاحقاً.

وفي أوروبا، وضمن اتفاق بلونيا، سعت دول أوروبا للوصول إلى نموذج أوروبي موحد للتعليم العالي، وبلورت ذلك في إعلان وثيقة " نحو نموذج أوروبي للتعليم العالي". والذي هدف منها إلى التوصل إلى فضاء أوروبي موحّد ومفتوح، وهذا تطلب إيجاد وحدة قياسية مشتركة متفق عليها تمكّن من مقارنة مكتسبات الطالب في مختلف الجامعات الأوروبية. وكانت الغاية منافسة الجامعات الأمريكية وتمكين الطلاب الأوروبيين من التنقل من

جامعة دولة إلى جامعة دولة أخرى بيسر؛ واختاروا الاعتماد الأكاديمي وسيلة فعالة لتحقيق ذلك.

وتتبع اليابان مدخل الاعتماد الأكاديمي أيضًا، ويتكون الإطار المرجعي لضمان جودة التعليم العالي، بالإضافة إلى نظام ضمان الجودة الداخلي في الجامعات، من ثلاثة مستويات، هي: الترخيص الأولي والذي يتطلب تحقيق المؤسسة معايير الحد الأدنى، والموافقة على طرح البرامج الأكاديمية والتي تتطلب قيام فريق من المراجعين من قدرة المؤسسة على تقديم برامج أكاديمية، واعتماد البرامج الأكاديمية الذي تقوم به مؤسسات اعتماد معترف بها.

وفي دول شرق آسيا التي تأخذ بالاعتماد الأكاديمي، يتكون إطار ضمان الجودة في التعليم العالي من ثلاثة مستويات أيضًا، هي: نظام ضمان الجودة الداخلي لمؤسسات التعليم العالي، وتقييم الجودة، ووكالات ضمان الجودة. وسنعرض فيما يلي مكونات كل من المستويات الثلاثة.

١ - نظام ضمان الجودة الداخلي:

- نشر ثقافة جودة في مؤسسات التعليم العالي ودعمها.
- تضمين ضمان الجودة في أهداف المؤسسة التعليمية وأهدافها.
- إعداد وتطبيق نظام وسياسات وإجراءات ضمان الجودة في المؤسسة.
- القيام بعملية تقييم دوري للبرامج الأكاديمية.
- إعداد وتنفيذ استراتيجية التحسين المستمر في المؤسسة.
- إعداد وتطبيق ضمان جودة أعضاء هيئة التدريس.
- توفير معلومات مناسبة عن المؤسسة وبرامجها، والشهادات التي تمنحها، وإنجازاتها.

٢ - تقييم الجودة:

- تنفيذ أنشطة ضمان الجودة على مستوى البرامج والمؤسسات بصورة دورية.

- يشارك المنتفعون في إعداد معايير ضمان الجودة.
- تتاح المعايير للعامة وتطبق باتساق على الجميع.
- تطبق إجراءات رسمية لضمان أن عملية التقييم لا تتضمن تعارضًا في المصالح.
- يشمل التقييم:
  - التقويم الذاتي المؤسسي وإعداد دراسة تقويم ذاتي.
  - تقييم خارجي من قبل مقيمين خارجيين يتضمن زيارة ميدانية.
  - إعلان النتيجة للعامة يتضمن التوصيات والقرارات المتخذة.
  - زيارة متابعة للتأكد من تنفيذ التوصيات.
- توافر آلية للتظلم.
- يشمل التقييم البرامج، والمؤسسات والاثنين معًا.

٣ - وكالات ضمان الجودة

- مستقلة ماليًا وإداريًّا.
- تمتلك رؤية ورسالة وأهداف واضحة
- يتوافر لها موارد بشرية مؤهلة وموارد مالية كافية.
- تتيح سياساتها، وإجراءاتها، ونتائج مراجعاتها، وتقاريرها للعامة.
- تكون جميع وثائقها واضحة ومفهومة.
- تقوم بمراجعات لأنشطتها وأثرها في التعليم العالي.
- تتعاون مع الوكالات المشابهة والفاعلين على المستوى الدولي.
- تقوم بالبحث في ضمان الجودة وتقدم معلومات واستشارات.
- تتضمن مهامها الاعتماد والمراجعة.

وفي الهند، تعدُّ عملية ضمان الجودة بأنها عملية طوعية أيضًا، وتتضمن، كما حددها المجلس الوطني للتقييم والاعتماد الهندي، أربع مراحل، هي:

- وضع معايير وطنية للجودة.

- إعداد مؤسسة التعليم العالي دراسة تقويم ذاتي.
- قيام فريق من الأقران بزيارة المؤسسة وتقييمها في ضوء دراسة التقويم الذاتي.
- إصدار اللجنة التنفيذية المجلس الوطني للتقييم والاعتماد قراره حول المؤسسة.

كما تتضن عملية التقييم سبعة معايير هي:

- المنهج.
- التعليم، والتعلم، والتقويم.
- البحث، والاستشارة، والتقويم.
- البنية التحتية، ومصادر التعلّم.
- دعم الطلاب ورعاية تقدمهم في المستويات.
- الحوكمة والقيادة.
- الممارسات الابتكارية.

الاعتماد الأكاديمي:

يُعدُّ الاعتماد الأكاديمي الآلية المناسبة والمتعارف عليها اليوم لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية. وهو يتطلب تحقيق مؤسسة التعليم العالي عددًا من المعايير. ويوفر الاعتماد الأكاديمي أرضية مناسبة لإعداد أدوات تقييم للجودة والنوعية تحتكم إلى معايير اعتماد أكاديمي متعارف عليها عالميًّا. وهذا يتطلب أن تقدم مؤسسة التعليم العالي إجابات واضحة عن أسئلة تتصل برؤيتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؟ وكيفية قياس نجاحها؟ وما الجوانب التي تسعى لتحقيق الصدارة والتميز فيها من دون غيرها؟ وما أنظمة التقييم وقياس النوعية والجودة المطلوب التقيد بها للتحقق مما سبق؟

كما يوفر الاعتماد الأكاديمي آلية تقوم على معايير دقيقة وواضحة تشمل أنشطة مؤسسة التعليم العالي كافة تهدف إلى ضمان جودة مخرجاتها بشكل عام

ومخرجات برامجها الأكاديمية بشكل خاص. ومن جانب آخر، يوفر ضمان الجودة عمليات تتبعها مؤسسة التعليم العالي للتأكد من أن الخدمات التي تقدمها والبرامج الأكاديمية مقبولة ويتم تحسينها بصورة مستمرة وأن الطلاب وأولياء الأمور والموظفين وغيرهم يمكنهم التأكد من أنهم يحصلون على أفضل مستوى من الخدمة التعليمية.

ويتطلب الاعتماد الأكاديمي في البداية أن تعيد مؤسسة التعليم العالي تعريف نفسها. لكن كما نلاحظ أن معظم مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي هي نسخ مكررة من بعضها تقدم نفس البرامج تقريبًا مع استثناءات بسيطة. وهذا يتطلب من كل مؤسسة تعليم عالي أن تحدد بوضوح الجوانب التي يمكن أن تتميز بها عن غيرها من مؤسسات التعليم العالي والبرامج التي يمكن أن تقدمها أفضل من غيرها من مؤسسات التعليم العالي في ضوء إمكاناتها ومواردها وظروف البيئة المحيطة.

ولقد أدركت معظم دول العالم (إن لم نقل جميعها) في العقدين الأخيرين، أهمية الأخذ بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في جميع مؤسسات التعليم العالي. ومن أجل تحقيق ذلك قامت بإنشاء هيئات أو وكالات أو مجالس مستقلة للتقويم والاعتماد الأكاديمي يكون من أبرز مهامها مساعدة الجامعات في تطوير وتحسين الجودة.

وكل من الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة يكمل الآخر. حيث إن أي من أنظمة ضمان الجودة مثل إدارة الجودة الشاملة أو أيسو ٩٠٠١ والتي تضم مجموعة من المتطلبات التي تحقق متطلبات الجودة يعني أن مؤسسة التعليم العالي قادرة على تحقيق احتياجات المنتفعين منها بطريقة مخططة ومحكمة. لكن هذا لا يضمن أن الناتج سيكون ذو جودة عالية. بمعنى آخر أن تحقيق مؤسسة التعليم العالي متطلبات الجودة الشاملة أو حصولها على شهادة أيسو ٩٠٠١ يقدم دليلاً فقط على أن المؤسسة منظمة بشكل دقيق وأن برامجها الأكاديمية ومقرراتها الدراسية تدار بشكل فعال، لكن لا تضمن بالضرورة أن البرامج الأكاديمية ومحتوى المقررات الدراسية وعمليات التدريس والتعليم والتقويم تؤدي إلى

تحقق معايير أكاديمية محددة. وهنا يأتي دور الاعتماد الأكاديمي ليقدم هذه الضمانة؛ كونه يتطلب تحقيق معايير في صورة أدائية تبين جودة الخريجين.

وفي الوقت الحالي، تحرص مؤسسات التعليم العالي في العالم على أن تظهر جودتها وجودة برامجها الأكاديمية من خلال الحصول على الاعتماد الأكاديمي من جهات ذات خبرة ومصداقية في هذا المجال. وتكمن أهمية الاعتماد الأكاديمي في أنه يساعد مؤسسة التعليم العالي على تحديد مدى تحقيقها لمعايير الاعتماد الأكاديمي، والعمل على ضمان الجودة من خلال المراجعة الداخلية والمراجعة الخارجية للتأكد من مدى تحقيق المعايير وامتلاك آلية للتحسين المستمر. وباختصار، فإن الاعتماد هو أيضًا شهادة رسمية تعطى من قبل جهة معترف بها تثبت أن مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي قد حقق معايير الجودة.

توفر توصيات مؤتمر اليونسكو للتعليم العالي بباريس الصادرة في أكتوبر١٩٩٨م إطارًا مرجعيًّا لضمان جودة التعليم العالي، وهو يمثل جميع وظائف مؤسسة التعليم العالي وأنشطتها، والتي تشمل: المناهج الدراسية والبرامج الأكاديمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلى، والتحسين المستمر، وتتطلب – أيضًا– الاستناد إلى معايير مقارنة للجودة متعارف عليها عالميًّا.

وهناك معايير لضمان جودة الممارسات الأكاديمية وضعتها الهيئة الدولية للمواصفات القياسية الأيسو (ISO) منها مواصفة أيسو ٩٠٠٢ التي تتضمن عددًا من البنود التي تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبق في مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى خدمة تعليمية عالية الجودة، وهي: ١) مسؤولية الإدارة الجامعية، ٢) نظام الجودة، ٣) قبول تسجيل المؤسسة في النظام، ٤) ضبط البيانات والوثائق، ٥) عمليات الشراء، ٦) الاهتمام بالطلاب، ٧) متابعة سير العملية التعليمية، ٨) الاختبارات، ٩) التقييم بشكل عام، ١٠) حالات عدم المطابقة مع النموذج، ١١) الإجراءات

التصحيحية والوقائية، ١٢) التخزين والحفظ، ١٣) ضبط السجلات، ١٤) التدقيق الداخلي، ١٥) التدريب، ١٦) الخدمة، ١٧) الأساليب الإحصائية.

معايير الاعتماد الأكاديمي:

تختلف معايير الاعتماد الأكاديمي من دولة لأخرى، ومن مؤسسة لأخرى، ومن تخصص لآخر، لكنها جميعا تتفق حول محاور عامة. وعادة ما توضع معايير الاعتماد ضمن نموذج المصنع في ثلاثة محاور، هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات؛ وكما في الجدول التالي:

جدول رقم (٨): إطار وضع معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي

المدخلات	العمليات	المخرجات
الطلاب		
المناهج والمقررات	العمليات التعليمية	الخريجون
أعضاء هيئة التدريس	العمليات الإدارية	البحث العلمي
المعامل والورش	العمليات المعرفية	خدمة المجتمع
القاعات والمرافق التعليمية		
الأنظمة واللوائح الإدارية		

وغالبًا ما تدور معايير الاعتماد الأكاديمي حول الآتي:

١- الرؤية، والرسالة، والأهداف: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تحدد رسالتها وأهدافها بوضوح وفقاً لسياسة التعليم العالي في بلدها، وتبين الفئة المستهدفة التي تخدمها، وما تنوي تحقيقه، وكيفية تحقيق رسالتها وأهدافها بصورة متوافقة مع طموحات وتوقعات التعليم العالي في تلك البلد.

٢- السلطات والإدارة: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أن قيادتها وإدارتها تتميز بالإخلاص لها، وتحرص على تحقيق مصلحة المؤسسة ككل، والمنتفعين من خدماتها. ويؤدي القياديون والإداريون مهامهم في إطار هيكل

تنظيمي دقيق، ويضعون أنظمة إدارية واضحة تتسق مع رسالة المؤسسة وأهدافها، ويعدّون سياسات واضحة تحكمها آلية مساءلة دقيقة.

٣- الموارد المالية: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها توفر موارد مالية كافية لطرح برامجها الأكاديمية ولتنفيذ الخدمات التي تقدمها بصورة مناسبة، وأنها تستخدم تلك الموارد بكفاءة عالية. وأن المؤسسة تأخذ بالتخطيط طويل الأمد (بما لا يقل عن ثلاث سنوات) عند وضع الميزانية. كما توجد لديها أنظمة فعالة لتفويض الصلاحيات المالية بما يعطي للإداريين في مختلف المستويات مرونة لاتخاذ قرارات مالية يحكمها نظام مساءلة دقيق.

٤- المباني والمرافق التعليمية: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تصمم المباني والمرافق التعليمية أو تعدلها لتلبية احتياجات التعليم والتعلّم التي تتطلبها برامجها الأكاديمية وأنشطتها وخدماتها، وتحرص على أن تكون المباني والمرافق التعليمية آمنة وصحية لتقديم خدمة عالية الجودة.

٥- نظام الجودة: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تمتلك نظام دقيق للجودة والتحسين المستمر يطبق على مستوى المؤسسة وعلى مستوى الوحدات ويكون جزءًا من عمليتي التخطيط والتقييم. ويُسند النظام إلى وحدة متخصصة تتبع رئيس المؤسسة مباشرة. وتقاس الجودة في ضوء مؤشرات أداء واضحة مماثلة لتلك المطبقة في مؤسسات تعليم عالي مماثلة.

٦- الطلاب: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تقدم برامج طلابية تسهم في تطوير الطلاب أكاديميًّا تتوافق مع فلسفتها التربوية بما يحقق رسالتها وأهدافها، وتقدم خدمات دعم أساسية لجميع الطلاب بغض النظر عن البرامج التي يلتحقون بها. وتدير نظام قبول، ونظام بيانات الطلاب، بما يضمن سرية البيانات. وتحدد المؤسسة بوضوح حقوق الطلاب وواجباتهم، وكذلك تطبق إجراءات واضحة وعادلة لإدارة سلوك الطلاب وللنظر في تظلماتهم والبت فيها.

٧- التعليم والتعلّم: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تلتزم بالهدف الأساسي لوجودها والمتمثل في توفير فرص تعلّم ناجحة للطلاب، فتعمل على إتاحته للجميع وتضمن جودته في جميع برامجها الأكاديمية. وتمتلك المؤسسة نظام فعال يضمن تحقيق برامجها الأكاديمية لمعايير عالية المستوى في مجالي التعليم والتعلّم يشمل ذلك تخصيص موارد كافية لطرح تلك البرامج، ووضع آليات للمراجعة الدورية، والحصول على الاعتماد الأكاديمي،. وتُبنى جميع البرامج الأكاديمية في ضوء مخرجات تعلّم واضحة ودقيقة تتسق مع أفضل الممارسات العالمية في مجال التخصص ومتطلبات الوظائف والمهن في سوق العمل اليمنية وفي المنطقة.

٨- أعضاء هيئة التدريس: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تعدّ خطة واضحة لتوفير العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس، وتفي المؤهلات التي يحملونها بالتزام المؤسسة لتحقيق رسالتها وأهدافها، وأنهم من ذوي الكفاءة العالية والالتزام الأكاديمي، ويمثلون كل البرامج الأكاديمية، ويغطون جميع التخصصات التي تقدمها المؤسسة.

٩- مصادر التعلّم: وفيه يطلب مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تمتلك مصادر تعلّم مناسبة (تشمل المكتبة، ومراكز مصادر التعلّم، وخدمات دعم التعلّم، وتقنيات الاتصال والمعلومات) تلبي احتياجات البرامج الأكاديمية وتوفر في مستويات مناسبة. وتتيح المؤسسة للطلاب استخدام المكتبة والتواصل الإلكتروني بما يسهل التعلّم الفردي. وتقوم المؤسسة بتقييم هذه المصادر دورياً بهدف تحسينها.

١٠- التميز العلمي، والبحث، والإبداع: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها توفر الدعم الكافي لأعضاء هيئة التدريس للقيام بأنشطة بحثية مناسبة بما يمكنهم من متابعة المستجدات في ميادين تخصصاتهم، وأنها تضمن أن ينقلوا

تلك المستجدات إلى قاعات الدرس. كما توفر مرافق وأجهزة مناسبة لقيام أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالبحث العلمي. وتقوم مؤسسة التعليم العالي بقياس أنشطتها البحثية ورفع تقارير دورية بذلك، وتقارن أدائها البحثي بأداء مؤسسات تعليم عالي عالمية مماثلة. كما تمتلك المؤسسة سياسات واضحة تتصل بحقوق الملكية الفكرية وتسويق إنتاجها البحثي.

١١- خدمة المجتمع: وفيه يطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تبين أنها تلتزم بتقديم خدمة مجتمع بصفتها إحدى مسئولياتها الرئيسة؛ فتوفر المرافق والخدمات للمساعدة في تنمية المجتمع. وتشجع أعضاء هيئة التدريس والعاملين على الاندماج في المجتمع لتقديم المساعدة ولتوفير معلومات كافية حول مؤسستهم. كما تقيّم مؤسسة التعليم العالي صورتها في المجتمع وتستخدم استراتيجيات مناسبة لتحسينها.

الشروط العامة للاعتماد الأكاديمي:

تطلب منظمة الاعتماد من المؤسسة التي تتقدم للحصول على الاعتماد أن تقوم بدراسة تقويم ذاتي قبل ارسال فريق المقيمين الخارجيين. ولدى غالبية المؤسسات الأكاديمية الأمريكية مكاتب يطلقون عليها " مكتب الفعالية المؤسسية " أو "مكتب التقييم"، وهذه تقوم بتنسيق جهود الاعتماد في المؤسسة.

ويتمحور عمل جهات الاعتماد في التأكد من أن الجامعة أو الكلية لديها البرنامج الأكاديمي المتقدم للاعتماد قادر(ة) على تحقيق الشروط العامة الآتية:

١ - امتلاك رسالة مؤسسية تليق بمستواها كمؤسسة تعليم عالٍ، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.

٢ - امتلاك المصادر والموارد المناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية.

٣ - توافر نظام توثيق أعمال الطلاب المتصلة بالأهداف التعليمية بما يبين أن المؤسسة تحقق أهدافها.

٤- بيان مقدرتها على أنها ستستمر في تحقيق رسالتها وأهدافها. (Nicholas & Nichols, 2000).

تطور معايير الاعتماد الأكاديمي:

حدثت، في السنوات الأخيرة، نقلة نوعية في طبيعة معايير الاعتماد الأكاديمي. فقد كانت تركز على المدخلات والعمليات. وهذا يشمل: المناهج التعليمية من حيث المقررات الدرساسية، وطرق التدريس، ونظام الامتحانات، والطلاب، والمصادر والموارد، وغيرها.

أما اليوم فيتمّ التركيز على نتاجات البرامج، فلقد وجد أن: العمليات والمدخلات لا تؤدي بالضرورة إلى النتاجات المتوقعة. كما أن التقدم في ميدان علم النفس وتبلور أفكار علم النفس المعرفي ساعد على تحويل الأنظار من التعليم إلى التعلّم. فليس بالضرورة أن ما نعمله هو ما يتعلمه الطلاب. لذلك تحولت مؤسسات الاعتماد الأكاديمي إلى تحديد نتاجات تعلّم/معايير واضحة على الخريجين أن يحققونها ليدللوا على تعلّمهم. وبذلك ظهر مفهوم الاعتماد القائم على الأداء، وهو عملية تستخدم فيها معلومات التقييم التي تصف كفاءات الطلاب أو الأنشطة التي تقوم بها الكلية لتدلل على ما إذا كانت تحقق المعايير المهنية أم لا. ويختلف عن الاعتماد القائم على المدخلات والعمليات في نوع الدليل المطلوب تقديمه للتدليل على تحقيق المعايير المهنية.

دور مؤسسات التعليم في تحقيق معايير الاعتماد:

تحرص مؤسسات التعليم العالي على تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي لتثبت للمعنيين أنها ترقى إلى مستويات عالية، وأن خدماتها ونتاجاتها ذات جودة عالية. لذلك تقوم المؤسسات عادة بدراسة تقويم ذاتي للتأكد من أنها تحقق كل معيار من معايير الاعتماد الأكاديمي.

وبعد أن تقوم المؤسسة بتقويم الوضع الراهن لتعرّف مدى تحقيق المؤسسة معايير الاعتماد الأكاديمي، يكون هناك خياران أمامها عند التقدم للاعتماد الأكاديمي: الأول،

إذا أظهرت نتائج التقويم الداخلي أن المؤسسة في وضع يسمح لها بتحقيق معايير الاعتماد، والثاني عندما لا تكون المؤسسة في وضع يسمح لها بتحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

فبالنسبة للوضع الأول، تقوم المؤسسة بجمع الوثائق والأدلة التي تؤكد تحقيقها لكل معيار من معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد يكون هناك نقص بسيط يتم استكماله على وجه السرعة، وهذه العملية تتطلب ما بين عامين إلى ثلاثة أعوام.

أما بالنسبة للوضع الثاني، فتقوم فيه المؤسسة التعليمية بإعادة تنظيم أنشطتها وبرامجها لتحقق معايير الاعتماد الأكاديمي. ويشمل ذلك الخطوات الرئيسة التالية التي نوردها كمثال للاعتماد التخصصي أو اعتماد البرامج الأكاديمية:

١ - تشكيل مجموعة عمل، تقوم بدراسة معايير الاعتماد دراسة دقيقة، ومن ثم نشر ثقافة الجودة بين جميع المنتسبين إليها من أكاديميين إداريين، وأكاديميين، وعاملين.

٢ - وضع رؤية، ورسالة، وقيم مؤسسية يلتف حولها جميع العاملين في المؤسسة.

٣ - تعرّف المعايير المهنية لكل تخصص برنامج أكاديمي.

٤ - إعداد أهداف لكل برنامج من البرامج التي تقدمها المؤسسة، تتسق مع الرؤية، والرسالة، والقيم المؤسسية الجديدة.

٥ - إعداد مخرجات تعلّم لكل برنامج تتسق مع المعايير المهنية.

٦ - تصنيف مخرجات التعلّم تلك في مجموعات متشابهة، تشكل بعد ذلك وحدات في مساقات، أو مساقات بحسب كميتها، ومستوى صعوبتها، وبما سيسمح به توزيع الساعات لكل مكون من مكونات البرنامج.

٧ - وضع برامج أكاديمية تتسق مع الرؤية، والرسالة والقيم المؤسسية الجديدة. وفي هذه الخطوة يمكن تعرّف تجارب جامعات مماثلة تمكنت من وضع برامج معتمدة أكاديمياً. وتشمل هذه الخطوة وضع الإطار العام للساعات المعتمدة، والوصف المختصر للمساقات، والإطار العام لكل مساق.

٨ - وضع معايير قبول لكل برنامج، ومعايير استمرار الدراسة، ومعايير للتخرج.

٩ - وضع معايير لتقييم البرنامج؛ للتأكد من مدى تحقيق الأهداف والنتاجات.

١٠ - تدريب أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ البرامج الأكاديمية الجديدة.

وتساعد هذه العملية كلا من مؤسسة التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس. فبالنسبة لمؤسسة التعليم العالي، فإن هذا يساعدها على تقوية موقفها التفاوضي مع الممولين للحصول على تمويل إضافي كونه يؤكد على أهمية تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي وضرورة توفير التمويل والمصادر اللازمة لتحقيق ذلك. فعادة ما تحصل مؤسسات التعليم العالي على مصادر تمويل جديدة وعلى مصادر جديدة لتلبية معايير الاعتماد الأكاديمي. كما أن المؤسسة تؤكد على النظرة الكلية في عملها، كونه يتطلب الأمر منها تطوير أو تعديل خطة استراتيجية واضحة ومحددة تتمركز على مدى تحقيق مخرجات تعلم ذات قيمة.

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فيساعدهم على متابعة الجديد في مجال تخصصهم، بخاصة المعايير المهنية ذات العلاقة، ورؤية عملهم في منظومة أكبر هي المنظومة المؤسسية، وإعداد برامج مهنية متماسكة ترقى إلى المعايير العالمية، وتوفير آلية للتأكد من أن البرامج تحقق الأهداف التي وضعت لها، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على الجديد في ميدان عملهم بخاصة طرق التدريس والتقنيات الحديثة وأساليب التقويم المعاصرة.

الفصل الخامس

مواصفات الإطار المرجعي لضمان الجودة

تشير نتائج البحوث إلى ضرورة مراعاة عدد من المكونات الرئيسة عند الحديث عن أي إطار مرجعي لضمان جودة التعليم، ولكن يتفاوت ثقل كل من تلك المكونات من باحث لآخر.

وتضم تلك المكونات: الفعالية Effectiveness، والكفاءة Efficiency، والمساواة Equality، والصلة الاجتماعية Relevance، والصلة الفردية Pertinence (Welch, 2000).

وقد لوحظ وجود تنافر بين بعض تلك المكونات؛ كون أي تحسن في أحدها يمكن أن يؤثر سلبًا في الآخر، فهناك مثلاً تعارض بين المساواة والكفاءة، حيث إن أي محاولة لزيادة المساواة مثلاً يؤثر سلبًا في الكفاءة.

وفي الأسطر التالية نقدم شرحًا موجزصا لكل مكون من مكونات إطار الجودة الخمسة السابقة بصفته أحد مواصفات إطار الجودة المرجعي.

أولاً: الفعالية:

يقصد بالفعالية مدى نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق مخرجات النظام التعليمي، أي درجة تحقيق أهداف النظام التعليمي، بخاصة تلك المتصلة بتوسيع التعليم وانتشاره وضمان التحصيل العلمي للطلاب.

وتتمثل الفعالية في العلاقة بين الأهداف المحققة والأهداف المحددة، ويمكن صياغتها في العلاقة الرياضية الآتية:

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف المحققة}}{\text{الأهداف المحددة}}$$

ثانياً : الكفاءة:

يتمحور عمل المتخصصين في اقتصاديات التعليم حول مفهومين: "الكفاءة "Efficiency و"المساواة Equity". وتعني الكفاءة الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة للمؤسسة، وترتبط بالدرجة الأولى بعنصر التكلفة والعلاقة بين المدخلات والمخرجات. وعلى ذلك، فهي تشكل عنصراً من عناصر الفعالية.

وتستند دراسة الكفاءة إلى منهجين رئيسين هما: تحليل الكلفة –الفاعلية Cost– effectiveness analysis، وتحليل الكلفة – الفائدة Cost– benefit Analysis، واللذان يختلفان في إن الأول يقيس المخرجات في صيغة مخرجات تعلّم، عادة قصيرة المدى، والثاني يقيس المخرجات بقيم نقدية، عادة على المدى البعيد.

ولقد تعددت تعريفات كفاءة النظام التعليمي، إلا إنها تُجمع على زيادة الإنتاجية لتحقيق الهدف.

فقد عرفها (النوري، ١٤٠٩هـ، ص ٢٢) بأنها: "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المرجوة".

وعرفها (العبيدي، ١٤٠٢هـ، ص ١٦) بأنها: "تحقيق الهدف المطلوب بأقل كلفة واقل هدر".

وعرفها (حجي، ٢٠٠٢م، ص ٢٠٨) بأنها: "نسبة العمل النافع إلى الطاقة التي أنتجته".

ومن خلال التعريفات السابقة، يتضح أن الاهتمام بكفاءة التعليم تشمل العمليات الداخلية والخارجية، وتنقسم الكفاءة إلى قسمين:

١– الكفاءة الداخلية: ويقصد بها قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المناطة به. وتشمل حشد كل العناصر البشرية الداخلية في التعليم، التي تتولى تنفيذ البرامج التعليمية، والمناهج الدراسية، والمصادر والموارد، والأنشطة المصاحبة، والإدارية، وغيرها لضمان استخدام المدخلات استخداماً اقتصادياً أمثل.

ويتم قياس الكفاءة الداخلية بمعايير ثلاثة (النوري، ١٤٠٩هـ):

أ - الكفاءة الكمية للتعليم: يقصد بها عدد الطلاب المتخرجين من النظام التعليمي (نهاية الثانوية العامة) من عدد الطلاب الذي التحقوا بالنظام أول سنة (الصف الأول أساسي)، ويرتبط بهذا الجانب دراسات الفاقد التربوي (التسرب والرسوب).

ب - الكفاءة النوعية: وتعتمد على نوعية المخرج، ومدى اتصافه بالجودة أو تحقق المواصفات والمعايير التي وضعها النظام التعليمي.

ج - الكفاءة المرتبطة بالتكاليف: وتهتم بقياس تكلفة الوحدة (الطالب) التي يجب أن تكون في اقل تكلفة دون التفريط في جودة المخرج (الخريج).

وتكمن جودة النظام التعليمي في كفائتة الداخلية ومدى احتفاظه بمدخلاته من الطلبة، والانتقال بهم من مرحلة إلى أخرى بعد استكمالهم متطلبات المرحلة السابقة بنجاح. وبمعنى أخر، فإن النظام التعليمي يكون ذو كفاءة داخلية عالية إذا تحققت فيه معايير ثلاثة: انخفاض عدد الراسبين، وزيادة التحصيل، وتحسن مهارات وعادات الطلاب.

يتضح مما سبق، ان الكفاءة العالية تعني الاستخدام الأمثل لموارد النظام "المدخلات " مع تعظيم المخرجات "الخريجين".

وتقاس كفاءة النظام التعليمي بتطبيق النسبة بين المخرجات والمدخلات، كالآتي:

$$\text{الكفاءة} = \frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$$

٣- الكفاءة الخارجية: وتتحقق الكفاءة الخارجية بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهداف النظام التعليمي، أو قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع بمده بالخريجين للإسهام في الأنشطة المتعددة، ومقدرة هؤلاء الخريجين على إنجاز أعمالهم بكفاءة (النوري، ١٤٠٩هـ، ص٢٢٧).

ومن مؤشرات الكفاءة الخارجية المواءمة العددية، وهي قدرة النظام على الوفاء بالأعداد التي يتطلبها المجتمع وخطط التنمية، والمواءمة المهنية، والتي يقصد بها تمشي المخرجات مع المعايير التي وضعها المجتمع ويتوقعها من تلك المخرجات.

الفرق بين الكفاءة والفعالية:

يتضح المقصود بالفعالية والكفاءة بصورة أكبر عند التفكّر في التساؤلات التي أثارها هينيمان ووايت (Heyneman and White , 1986)، مثل: كم يكلّف طالب التعليم الأساسي في السنة مثلاً؟ وما الجودة التي يمكن شراؤها من مدخلات عملية الإعداد هذه؟ أي ما أقصى ما يمكن أن نحصل عليه من الانفاق؟

كما يتضح الفرق بينهما من خلال إبراز المعنى الذي يأخذه كلاهما، فالفعالية عادة ما ينظر إليها من زاوية النتائج التي يتم الوصول إليها، ومن ثم يوصف الأداء بأنه فعال إذا حقق الأهداف المحددة للمؤسسة، وبأنه أقل فعالية إذا لم يستطع تحقيقها. وانطلاقًا من هذا المفهوم، يمكننا التفريق بين الفعالية والكفاءة، فنقول أن الفعالية هي استغلال الموارد المتاحة في تحقيق الأهداف المحددة، أي أنها تختص ببلوغ النتائج، بينما الكفاءة هي الوسيلة أو الطريقة التي اتبعت في الوصول إلى النتائج أو تحقيق الأهداف.

شكل رقم (١٢): التفريق بين الكفاءة والفعالية

	فعال	غير فعال
كفؤ	تحقيق الأهداف مع عدم وجود إسراف في الموارد	عدم تحقيق الأهداف مع عدم وجود إسراف في الموارد (مخرجات دون طلب عليها).
غير كفؤ	تحقيق الأهداف مع وجود إسراف في الموارد (نجاح مرافق بخسارة، وهذا يهدد بقائها).	عدم تحقيق الأهداف مع وجود إسراف في الموارد

ويعتبر مفهوم الكفاءة ملازمًا لمفهوم الفعالية، ولكن يجب ألا يستخدما بالتبادل فقد تكون المؤسسة التعليمية فعالة، لكنها ليست كفؤة، أي أنها تحقق أهدافها، لكن بخسارة، مع ملاحظة أن عدم كفاءة المؤسسة يؤثر سلبًا في فعاليتها. فكلما ارتفعت تكاليف تحقيق هدف

معين قلت احتمالات قدرة المؤسسة على البقاء. ويجب أن يؤخذ كلاهما (الكفاءة و الفعالية) في الاعتبار عند قياس نجاح أي المؤسسة. فالفعالية هي إنجاز العمل أو الشيء الصحيح، أما الكفاءة فهي إنجاز العمل بشكل صحيح. و قد تكون المؤسسة كفؤة، لكنها غير فعالة، كما في حالة قيام المؤسسة بإنتاج سلعة جيدة، لكن لا يوجد طلب عليها، أو أن مؤسسة تعليمية تعدُّ خريجين متميزين، لكن سوق العمل لا يحتاجهم.

فالكفاءة تشير بالمعنى الصريح إلى البُعد الاقتصادي في تحديد الأهداف وإلى نسبة المخرجات إلى المدخلات، إذ يتوجب على المؤسسة تحقيق الأهداف المحددة بالموارد الموجودة، وهي موارد محدودة يستلزم إدارتها بشكل اقتصادي، بينما تشير الفعالية إلى القدرة على النجاح في تحقيق الأهداف.

ثالثًا: المساواة:

تؤكد اليونيسيف على أن التعليم حقّ أساسي من حقوق الإنسان: ولكل طفل الحقّ فيه. والتعليم أمر في غاية الأهمية لتنميتنا كأفراد ومجتمعات، وهو يساعد على تمهيد الطريق من أجل مستقبل ناجح ومثمر. وعندما نتأكد من أن الأطفال يحصلون على حقّهم في التعليم الجيد المتأصل في المساواة بين الجنسين، فإننا نوجد فرصًا مهمة للأجيال القادمة.

كما ترى أن التعليم يعزز الحياة، وهو ينهي دورات الفقر والمرض بين الأجيال، ويتيح أساسًا لتحقيق التنمية المستدامة. ويزود التعليم الأساسي الجيد الفتيات والفتيان بالمعارف والمهارات اللازمة لاتباع أنماط الحياة الصحية، وحماية أنفسهم من فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز وغيره من الأمراض التي تنتقل بوساطة الاتصال الجنسي، والقيام بدور فعال في اتخاذ القرار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي خلال فترة انتقالهم إلى مرحلتي المراهقة والرشد. ومن المرجح أن الأشخاص المتعلمين ينجبون عددًا أقل من الأطفال، ويطّلعون على المعلومات المتعلقة بممارسات تربية الأطفال الصحيحة، لضمان أن يبدأ أطفالهم الدراسة في الموعد المحدد، ويكونوا مستعدين للتعلّم.

ومن جانبها تؤكد اليونسكو على أن السعي إلى تحقيق المساواة بين الجنسين مطلب أساس. وتكمن أهميته في رؤية الاستدامة التي يحترم فيها كل عضو في المجتمع الأعضاء الآخرين ويحقق إمكاناته. والهدف الأعم المتمثل في تحقيق المساواة بين الجنسين هدف يشمل المجتمع بكامله، ومن ثم يجب أن يُسهم فيه التعليم وسائر المؤسسات الاجتماعية.

كما ترى اليونسكو أنه غالبًا ما يكون التمييز القائم على الجنس مترسخًا في نسيج المجتمعات. ويتحمل النساء، في العديد من المجتمعات، العبء الرئيس في مسؤولية إنتاج الغذاء وتربية الأطفال. كما أنهن، علاوة على ذلك، غالبًا ما يستبعدن في حالة اتخاذ القرارات الأسرية والمجتمعية التي تؤثر في حياتهن وراحتهن.

ولهذا، ترى اليونسكو ضرورة مراعاة قضايا المساواة بين الجنسين في مختلف مراحل التخطيط التربوي – بدءًا من تخطيط البنية الأساسية، ومرورًا بإعداد المواد التعليمية، وانتهاء بالعمليات التعليمية ذاتها. كما أن المشاركة الكاملة والمتكافئة للنساء ذات أهمية أساسية لضمان مستقبل مستدام نظراً لأن:

- أدوار الجنسين يمليها المجتمع ويجري تعلّمها من جيل إلى آخر؛
- أدوار الجنسين هياكل اجتماعية ويمكن تغييرها لتحقيق الانصاف والمساواة بين المرأة والرجل؛
- تمكين المرأة أداة لا غنى عنها للنهوض بالتنمية والحد من الفقر؛
- عدم المساواة بين الجنسين يقوّض قدرة المرأة والفتاة على ممارسة حقوقهما؛
- كفالة المساواة بين الجنسين للفتيات والفتيان يعني تكافؤ الفرص فيما بينهم في الالتحاق بالمدارس وتكافؤ الفرص في أثناء القيد بالمدارس.

وينادي المفكر التربوي "سيد" بأهمية المساواة في التعليم عند الحديث عن الجودة بصفتها حقّ إنساني (Sayed 1997, UNESCO 2000). وهي أفكار تنسجم مع نموذج الجودة من منظور إنساني القائم على مفاهيم التنمية البشرية، والحد من الفقر، وعدم التمييز بين النوعين، والتماسك الاجتماعي، والتنوع الاجتماعي، والسلام، وغيرها من المفاهيم الإنسانية

العظيمة. وهذا يتطلب البحث عن الفئات المحرومة في المجتمع وتيسير التعليم لها. وهذا يوجد، كما ذكرنا سابقًا، توترًا بين الجودة والتربية، بخاصة عند محاولة توفير الخدمات التربوية لفئات اجتماعية تعيش في مناطق بعيدة أو محرومة في المجتمع. وهنا نحتاج إلى إعادة ترتيب أولوياتنا، وحسم خياراتنا ما بين ارتفاع التكلفة وتوصيل الخدمة التعليمية لمستحقيها– والمسألة هنا ذات بُعد قيمي.

رابعًا: الصلة الاجتماعية:

أُنشئت أنظمة التعليم لتلبية الحاجات المتزايدة للكوادر البشرية المؤهلة. وقد نتج عن هذه الحاجات قيام الحكومات بالتوسع في أنظمة التعليم؛ نظرًا لأن التعليم هو المصدر الذي يوفّر المعرفة والمهارة للأفراد إضافة إلى أنه يسمح بإجراء الأبحاث والدراسات التي تخدم التطوّر في جميع المجالات. أما سوق العمل، فيوفّر الفرص الوظيفية لمخرجات المؤسّسات التعليمية بجميع تخصّصاتها. من هنا نشأت علاقة قوية بين التعليم والعمل حيث يؤثّر ويتأثر كلّ منهما في الآخر.

لذلك فإنه من الضروري أن يسعى النظام التعليمي إلى تلبية حاجة المجتمع من الخريجين سواء فيما يتصل بالكم أم النوع. وإذا لم يحقق ذلك فنقول إنه مقصر في المهام المنوطة به.

وتعدُّ مسألة الصلة الاجتماعية للتعليم أكثر تعقيدًا من كثير من القضايا المتصلة بالتعليم؛ فهي تقودنا مجددًا إلى العلاقة بين التربية والتنمية، وتتصل بطرحنا السؤال الرئيس حول الغرض من التربية. وتتمثل في الحاجة إلى توفير فرص تعلّم تؤهل المتعلمين للعيش في عالم اليوم. وبالتالي، فإن جودة أي نظام تعليمي يُحكم عليها من خلال مدى الصلة بين التعليم وحاجات المجتمع.

خامسًا: الصلة الفردية:

تعني الصلة الفردية مرونة خبرات التعلّم بحيث تستجيب لظروف واحتياجات كل فرد من المتعلمين، واحترام تنوع المتعلمين، وتسهيل مشاركتهم في التعلّم.

وتتعلق مسألة الصلة الفردية للتعليم بالتساؤل الآتي: هل المعرفة المدرسية التي يتمُّ صياغتها في شكل مواد دراسية، يتم وضعها وفقًا لما يراه الطلاب، من أنها مناسبة لهم وقادرة علي اشباع حاجاتهم وميولهم ورغباتهم، أم يتم وضعها وفق رؤية النظام التعليمي، وما على الطلاب إلا الالتزام بدراستها، وعلى المعلمين الالتزام بتدريسها وعدم الخروج عنها؟

وقد لا نكون بحاجة للإجابة عن هذا التساؤل، حيث إنه في معظم الأنظمة التعليمية – وإن بدرجات متفاوتة. تقوم، نيابة عن الطلاب، بتحديد نوعية ما ينبغي عليهم دراسته. وهي تستعين، في الغالب الأعم، في هذا التحديد ووضع المواد الدراسية بعدد ممن تطلق عليهم "خبراء المناهج الدراسية"، والذين يتم اختيارهم من قبل الأنظمة التعليمية وفقًا لما تضعه من معايير معينة، ومن أسس وتوجيهات ينبغي عليهم الالتزام بها، مهما كانت كفاءاتهم وخبراتهم الأكاديمية والمهنية.

هذا يعني ببساطة شديدة أنه يتم تحييد الطلاب، وهم أصحاب المصلحة الحقيقية في العملية التعليمية. فلا يحقُّ لهم التدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في تحديد نوعية المعارف المدرسية، وإنما النظام التعليمي وحده هو الذي يعطي نفسه الحق في تحديد تلك المعارف، مستندًا في هذا على بعض الافتراضات، منها على سبيل المثال أنه لا يمكن الاعتماد علي الخبرة الذاتية للطلاب في تحديد نوعية المعارف الدراسية، التي يجب عليهم دراستها، لما يشكله هذا الأمر من مخاطر تتعلق بحجم ونوعية المعارف المدرسية المفيدة لهم في مستقبل حياتهم، وأيضًا ما ينبغي توافره فيهم من مهارات ومواصفات معينة يتطلبها سوق العمل، واحتياجات المجتمع.

خلاصة القول؛ مع كل ما يقال في هذه الخصوص، تتطلب جودة التعليم أن تعطي من الأنظمة التعليمية مكون الصلة بالاحتياجات الفردية للمتعلمين حقّه، ولو من خلال التوسع في مجال اختيارات الطلاب لما يرغبون في دراسته من مواد دراسية، وكذلك إتاحة الفرص لهم في المشاركة في تحديد نوعية هذه المعارف ودخولهم كطرف أصيل في العملية

التعليمية، من خلال الحوار والمعايشة الحقيقية للمواقف الحياتية. ويمكن استخدام أساليب كثيرة في هذا الصدد، بحيث تُبنى المناهج بصورة منهجية تراعي متطلبات المادة الدراسية، والمتطلبات النفسية للمتعلمين والتي تشمل اختياراتهم وتفضيلاتهم.

في ختام هذا الفصل، نود أن نشير، إلى أنه تتوافر حاليًا، معايير دقيقة لقياس كل من الفعالية Effectiveness، والكفاءة Efficiency، والمساواة Equality، أما معايير قياس الصلة الاجتماعية Relevance، والصلة الفردية Pertinence فهي نادرة.

ويوفر تقرير اليونسكو "التعليم ذلك الكنز المكنون" في أعمدته الأربعة أداة مناسبة لقياس المكونين الأخيرين (الصلة الاجتماعية، والصلة الفردية)، وعلى الأخص عمودي تعلم لتعيش مع الآخرين، والمتمثل في الوظيفة الاجتماعية للتربية، وتعلّم لتكون، والمتمثل في الوظيفة الشخصية للتربية– تفريد التعليم) (ديلور، وآخرون، ١٩٩٦م).

ويمكن أن ننظر لتفريد التعليم بأنه عملية تنمية القدرات العقلية والوجدانية والروحية للمتعلم الفرد. وهذا مكمل لعملية الدمج الاجتماعي للفرد، والتي تهدف إلى غرس قيم ومعتقدات ومعارف ومهارات يعدّها المجتمع أساس تشكله. فينبغي الموازنة بين الاحتياجات الاجتماعية والاحتياجات الفردية.

الفصل السادس

تجارب ضمان جودة التعليم

يرافق النقاش المستفيض حول سُبل تحقيق الجودة في التعليم، وكيفية التوصل إلى مخرج تعليمي يمتلك القدرات والمهارات التي تؤهله لمتابعة تعلمه أو الانخراط في سوق العمل؛ إدخال تجديدات تربوية في عمل المؤسسات التعليمية، من أبرزها الاعتماد الأكاديمي، ومخرجات التعلّم، وتفعيل برامج التنمية المهنية وتحسين التعلّم والتعليم، والتأكيد على وضع توقعات عالية للمتعلمين، وتفعيل الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات ذات العلاقة.

وأصبح مفهوم ضمان الجودة، اليوم، من القضايا المهمة في التعليم على مستوى العالم. وقد استخدم كثير من الدول أساليب وأدوات ضمان الجودة متعددة لتحسين أداء مؤسساتها التعليمية لتحديد المعايير التي توجه العمل في المؤسسات التعليمية.

ويُعد الاعتماد الأكاديمي، بخاصة في التعليم العالي، هو أكثر أشكال ضمان الجودة شهرة واحترامًا بين أولياء الأمور والحكومات وغيرهم من المعنيين بالشأن التربوي. فتطوير المعايير، وإعداد دراسة التقويم الذاتي، والتقييم الخارجي الذي يتم من خلال مقيمين خارجيين كلها أدوات ضمان جودة.

مع ذلك هناك تفاوتًا في أشكال ضمان جودة التعليم المطبقة من دولة لأخرى. وفي الصفحات التالية سنتناول بعض التجارب البارزة عالميًّا حول ضمان جودة التعليم.

أولاً: تجارب ضمان الجودة في التعليم العام

سنعرض فيما يلي أمثلة من تجارب عدد من دول العالم لإصلاح التعليم المتمركز حول ضمان جودة التعليم، يلي ذلك خلاصة عدد من الدراسات الدولية التي اهتمت بعمل مقارنات دولية حول إصلاح التعليم.

١- التجربة الأمريكية:

يتصف النظام التعليمي الأمريكي بمحدودية التأثير الحكومي في مؤسساته التعليمية قياسًا بالدول الأوروبية. وقد ظهر الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة تنوع وتباين وحجم نظم التعليم في الولايات الأمريكية المختلفة. فكما نعرف، لا تمثل الولايات الأمريكية نظام حكم متجانس، فالنظام الفيدرالي الأمريكي يعطي قدرًا كبيرًا من الاستقلالية للولايات، وقدرًا كبيرًا من الحرية في إدارة شئونها بما يسمح بالتميز في سياساتها. تطلب هذا الوضع، بالنسبة للتعليم، توفير نظام تطمئن إليه الحكومات المحلية والحوكمة المركزية تمثلت في الاعتماد المدرسي، بصفته عملية اختيارية غير حكومية، تهدف إلى توفير آلية ضمان جودة التعليم الذي يُعدُّ حقًّا للمجتمع بحيث يضمن أن ما يسمح به من تعددية وحرية لن يؤدى إلى الفوضى بل يعزز تفوق النظام التعليمي الأمريكي على بقية دول العالم. لذلك ألقيت المسئولية على المؤسسات التعليمية لتنظم نفسها وتوفر مواردها، وتديرها بطريقة مناسبة، وإلا فإنها تفقد طلابها الذين يتوجهون نحو المؤسسات التعليمية المنافسة.

وتتعدد نماذج الاعتماد المدرسي الأمريكية نتيجة الظروف المختلفة التي نشأت فيها هيئات الاعتماد في مناطق جغرافية مختلفة. ويترتب على ذلك تولي كل هيئة منها اعتماد المدارس التي تقع في المنطقة الجغرافية المسئولة عنها.

وقد تأسست ست هيئات اعتماد تقابل المناطق الجغرافية الأمريكية الست، وتختص قطاعات من هيئات الاعتماد الست بالاعتماد المدرسي، وتضم تلك الهيئات:

- رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات
The New England Association of Schools and Colleges– NEASC
- رابطة ولايات الوسط للكليات والمدارس
The Middle States Association of Colleges and Schools– MSA
- رابطة الشمال الوسط للكليات والمدارس
The North Central Association of Colleges and Schools– NCA
- رابطة الشمال الغربي للمدارس والكليات والمدارس
The Northwest Association of Schools and Colleges– NAS
- رابطة الجنوب للمدارس والكليات
The Southern Association of Schools and Colleges– NAS
- رابطة الغرب للمدارس والكليات
The Western Association of Schools and Colleges– NAS

وهناك –أيضًا– هيئات تختص بالاعتماد المدرسي الدولي مثل CITA، كما توجد –أيضًا– هيئات نوعية تختص في اعتماد المدارس الدينية والمدارس الخاصة.

وتتشابه معايير هيئات الاعتماد المدرسي الأمريكية كثيراً، فعلى سبيل المثال تدور معايير الاعتماد المؤسسة لهيئة الجنوب الأمريكي (SACS) حول المحاور الآتية:

- الرؤية.
- الرسالة.
- الحوكمة والقيادة .
- المناهج.
- التعليم والتعلّم.
- تقويم الطلاب وتقويم المدرسة.

- المصادر من ناحية الكم وكفاءة الاستخدام.
- الخدمات الداعمة لتعلم الطلاب.
- الاتصال مع الآباء والمجتمع.
- جدية التحسين المستمر للمدرسة.

ويمتاز النموذج الأمريكي في الاعتماد المدرسي بأنه غير حكومي، وتطوعي، ولا مركزي، ومتنوع، ويتمتع بشفافية عالية.

ومع انتشار العولمة، تسعى كثير من الروابط الأمريكية، مثل NEASC، و WASC، وحتى البريطانية CfBT لنشر خبرتها في اعتماد المدارس في كثير من دول العالم.

ونستعرض، هنا، أشهر نموذجين للاعتماد الأمريكي يعملان على مستوى العالم، وهما معايير "منظمة سيتا" ومعايير "منظمة أدفانس إد" اللتان تمثلا معايير عالمية المستوى.

معايير "سيتا":

تعدُّ "سيتا" (Commission of International and Trans– regional Accreditation– CITA) الذراع الدولي لمجموعة من هيئات الاعتماد الأمريكية الرئيسة، وقد بدأت "سيتا" نشاطها في الشرق الأوسط بعد تنامي الطلب على الاعتماد ولاسيما من المدارس الدولية الخاصة. وقد أُعدت معايير سيتا في ضوء أفضل الممارسات الأمريكية مع موائمة المعايير لتناسب المدارس الخاصة التي تعمل حول العالم.

وتتكون هذه المعايير من (١٢) معيارًا و(١٠٠) مؤشرًا (Association, North Central 2005). وتشمل المعايير الآتي:

١ - السلطة الإدارية.
٢ - الرؤية.
٣ - القيادة.
٤ - التمويل.

٥ - المرافق التعليمية.
٦ - الموارد البشرية.
٧ - المنهج.
٨ - المكتبة ومصادر التعلّم.
٩ - خدمات دعم الطلاب.
١٠ - مناخ المدرسة.
١١ - تقييم التعلّم.
١٢ - التحسين المستمر.

وبالنظر إلى الملحق رقم (١)، نجد أن هذه المعايير تناسب المدارس الدولية الخاصة. فمثلاً يتناول المعيار الأول ترخيص المدرسة من البلد الذي تعمل فيه، وأن المدرسة أسست نفسها في البلد لفترة من الزمن، ودور مجلس إدارة المدرسة، وعلاقة المدرسة بالمدارس الأخرى. كما يتناول المعيار الرابع تمويل المدرسة، فيركز على استقرارها المالي وسلامة الإجراءات المالية، وهي أمور تختص بها إلى حد كبير المدارس الخاصة. أما المعيار السابع، فيتناول المنهج المدرسي بحكم أن مثل تلك المدارس تختار مناهجها بنفسها؛ ويغطي هذا المعيار محتوى المنهج ومدى تلبيته متطلبات التخرج المتعارف عليها عالمياً. وفي الأخير، تتناول المعايير تقويم التعلّم ومدى انسجامها مع أفضل الممارسات العالمية. ويتضح من تحليل تلك المعايير أنها تعتبر الاعتماد "آلية للتحسين المستمر"، وهي أحدث الأفكار المعاصرة في الاعتماد المدرسي، والتي تركز على توافر نظام تقييم شامل لتقييم تعلّم الطلاب (إضافة إلى الامتحانات الفصلية والسنوية) يساعد على جمع بيانات حول تعلّم الطلاب وتحليلها والاستفادة من النتائج في تحسين تعلّم الطلاب بصورة منهجية.

معايير "أدفانس إد":

"أدفانس إد" هي منظمة تربوية تشكل أكبر تجمع تربوي مهني في العالم تختص باعتماد المدارس من رياض الأطفال حتى المدارس الثانوية بهدف وصول جميع المتعلمين إلى

تحقيق كامل إمكاناتهم. وتمتد خبرة الهيئات المؤسسة لها إلى أكثر من مائة سنة من العمل في الاعتماد المدرسي. وقد تأسست باندماج أحد أذرع رابطة الشمال الأمريكية (North Central Association– NCA)، ورابطة الجنوب للكليات والمدارس (Southern Association for Colleges and Schools– SACS)، ثم توسعت بعج انضمام لجنة اعتماد المدارس للشمال الغربي الأمريكي (North Western Association for Colleges– NWAC) لها عام ٢٠١١م.

ولقد أعدت معايير "أدفانس إد" في ضوء أفضل الممارسات الأمريكية مع مواءمة المعايير لتناسب المدارس الخاصة التي تعمل حول العالم.

وتتكون هذه المعايير من (٥) معايير (٣٨) مؤشرًا(AdvanEd, 2011). وتشمل المعايير الآتي:

١ - الغرض والتوجه (ويتضمن الرؤية).
٢ - الحوكمة والقيادة.
٣ - التعليم وتقييم التعلّم (ويشمل المنهج).
٤ - المصادر وأنظمة الدعم (ويشمل التمويل والمرافق التعليمية والموارد البشرية).
٥ - استخدام النتائج لتحسين التعلّم.

وبالنظر إلى الملحق رقم (٢)، نجد أن هذه المعايير تناسب – أيضًا– المدارس الدولية الخاصة. ومقارنة بمعايير سيتا، فإن هذه المعايير أقل شمولية، لكنها أكثر تركيزًا. ومن خلال تحليل تلك المعايير يتضح – أيضًا– أن "أدفانس إد" تعتبر الاعتماد "آلية للتحسين المستمر"، حيث تركز على توافر نظام تقييم شامل لتقييم تعلّم الطلاب (إضافة إلى الامتحانات الفصلية والسنوية) يساعد على جمع بيانات حول تعلّم الطلاب وتحليلها والاستفادة من النتائج في تحسين تعلّم الطلاب بصورة منهجية.

٢- التجربة الكندية:

تتولى عملية ضمان جودة التعليم في كندا جهات متعددة، تتخصص كل منها في أحد جوانب هذه العملية، ويتم ذلك بالتنسيق والتكامل بينها بإشراف وزارة التعليم. فبعض

هذه الجهات متخصص في متابعة وتقويم تحصيل الطلاب، والبعض يختص بجودة المناهج والمواد التعليمية، والبعض الآخر يختص بأداء المعلمين والعاملين في التعليم.

وتضم الجهات الرئيسة التي تتولى ضمان جودة التعليم في كندا الآتي:

١- الإدارات التعليمية في المقاطعات School boards، وتتكون من مديري الإدارات، والموجهين، وممثلي المجتمع المحلي. ويقومون بمراقبة مستوى جودة المدارس ومتابعة أدائها وفقاً لمعايير محددة، تشمل: قيادة وإدارة المدرسة، وتنمية قدرات العاملين في المدرسة، وتوفير الإمكانات والتجهيزات والتسهيلات، وضمان توافر مناخ آمن ومحبب، وإتقان التلاميذ المعارف والمهارات الأساسية.

٢- مكاتب ضمان جودة التعليم والمساءلة Education Quality and Accountability، وتتحمل هذه المكاتب المهام الآتية:

- وضع وتطبيق امتحانات دورية كل سنتين لقياس مستوى الطلاب في الصفوف الثالث والسادس والتاسع.
- دراسة الاتجاهات السائدة حول مخرجات التعلّم، ووضع أهداف الإصلاح والتحسين المدرسي.

٣- مركز خدمات المناهج Curriculum Services Center (CSC)، ويتولى هذا المركز المهمتين الآتيتين:

- حفظ وتجميع وتقييم وإجازة المواد التعليمية وبالذات الكتب الدراسية؛ كونها تُعدُّ من قبل مؤسسات خاصة.
- نشر قوائم بالكتب والمواد التعليمية التي يجيزها سنوياً.

٤- مؤسسة اعتماد المعلمين، وهي مؤسسة غير ربحية أنشئت بهدف ضمان جودة مستوى أداء المعلمين، وتمنح تراخيص مزاولة مهنة التعليم. وتقوم بالمهام الآتية:

- ترخيص المعلمين للمرة الأولى عند التخرج أو قبل الالتحاق بالمهنة، وتجديد الترخيص كل خمس سنوات.

- الارتقاء بمهنة التعليم والعاملين فيها، وذلك بوضع معايير واضحة ومحددة للقائمين بعملية التعليم.
- اقتراح متطلبات تعليمية وتدريبية للمتقدمين للمؤسسات من العاملين ومتابعة استيفائهم لهذه المتطلبات قبل الترخيص لهم بالعمل.
- اعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم.
- منح التراخيص الإضافية عند انتقال المعلم من مستوى إلى مستوى أعلى أو من مجال تخصص إلى مجال آخر.

٣- التجربة البريطانية:

أسست الدولة البريطانية مكتب أوفستد، التي تسمى مكتب المعايير في التربية Office for Standards in Education– OFSTED، لتتولى عملية وضع المعايير على المستوى القومي. ويؤدي المكتب دورًا كبيرًا على المستوى القومي في عملية تفتيش المدارس لمساعدتها على تطبيق المعايير والوصول بها إلى مستويات جودة عالية.

وعلى عكس النظام الأمريكي غير المركزي، فإن النظام البريطاني يتصف بالمركزية الشديدة، يقوم بالدور الرئيس فيه مكتب المعايير التربوية OFSTED، والذي يعمل جهاز التفتيش فيه (٢٥٠٠) مفتش، كما يتم الاستعانة بمفتشين مؤقتين لبعض الوقت عند النزول إلى المدارس. ويهدف المكتب إلى:

- إعطاء تقويم خارجي مستقل عن جودة أداء المدارس،
- تنمية ثقافة التقويم الذاتي الجاد والتطوير داخل المدارس،
- تقديم المعلومات لأولياء الأمور عن جودة أداء المدارس،
- الإسهام في التطوير عن طريق تحديد جوانب القوة والضعف بكل مدرسة.

وتركز معايير مكتب OFSTED بصورة رئيسة على طرق التدريس، حيث يقوم فريق تفتيش مدرب بمراجعة أنشطة المدرسة وفق دليل تفصيلي مُعد لهذا الغرض. وبالإضافة إلى ذلك، يقوم مكتب اوفستد بتقديم خبراته في التطوير والتحسين المدرسي

للوصول بالمدارس إلى مستويات الجودة المطلوبة، ويطلب من كل مدرسة وضع خطة عمل بعد التفتيش لمعالجة الاقتراحات الواردة في تقرير التقييم.

ويغطي تقييم أوفستد عدة محاور تحت كل منها عدة معايير، ومنها: التدريس، والاتجاهات والسلوك والنمو الشخصي للطلاب، والتحصيل الدراسي والتقدم، وأساليب تقويم أداء الطلاب، وإدارة تدريس المادة، ومستوى حضور الطلاب ومواظبتهم، ونمو الطلاب الخُلقي والاجتماعي والثقافي، والتوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية، وكذلك البرامج والأنشطة الإضافية في المدرسة، والإدارة المدرسية، وعلاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والمنشآت والمرافق ومصادر التعلم، والعاملين في المدرسة.

ويتم التفتيش دوريًّا كل ثلاث سنوات، ويطبق على جميع المدارس من دون استثناء، ويعطى اهتمامًا خاصًا بالمدارس الضعيفة والتي يتم التفتيش عليها كل سنة أو سنتين بحسب حالتها. وتشكل دراسة التقويم الذاتي التي تعدّها المدرسة أساس عملية التفتيش. ويتم إخطار المدرسة قبل الزيارة بوقت قصير ما بين (٢-٥) أيام، وتستغرق عملية التفتيش يومين على الأكثر. ويتم، في نهاية عملية التفتيش، الحكم في ضوء المعايير المعدة في الجوانب المختلفة للعملية التربوية في المدرسة.

ويركز التفتيش على جودة العملية التربوية التي تقدمها المدرسة وإلى أى مدى تحقق احتياجات الطلاب المختلفة، والمعايير التربوية التي حققتها المدرسة، وجودة الإدارة والقيادة بالمدرسة بما في ذلك النواحي المالية وكيفية التعامل معها، وتحديد مدى إسهام المدرسة في النمو الأخلاقي والاجتماعي والثقافي والروحي لطلابها.

ومن مزايا التجربة البريطانية الشفافية المتمثلة في إتاحة المعلومات المتصلة بنتائج التقييم للرأى العام، كما يتميز بأنه مبني على مفهومي المساءلة والاستقلالية، أضف إلى ذلك ضرورة الحصول على ما يدعم أن هناك تحسنًا في أداء المدرسة، وتوفير

مناخ التقويم الذاتي، وكذلك تكامل كل من التفتيش وتقديم النصح، فضلاً عن تركيزه بصوره حقيقية على معايير التحصيل وجودة التعليم.

أما سلبيات التجربة البريطانية فتتمثل في المركزية التي لا تخلو من البيروقراطية والسياسة، والتخوف من التفتيش الخارجي على الرغم من تزايد الاحساس بالمشاركة، وعدم وضوح الدور المحلي.

٤- التجربة الفنلندية:

تتربع فنلندا على قمة التصنيف العالمي لجودة التعليم، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى أنها عندما فكرت في إصلاح نظامها التعليمي وضعته ضمن المنظومة الاجتماعية. فبعد أن أقر الفنلنديون "العدالة الاجتماعية" لتكون الإطار الذي يتسم به مجتمعهم، سهل ذلك عليهم تحديد الآليات، وكيفية اتباعها لتحقيق أهدافهم الكبيرة. فتمَّ تحديد نموذج جودة التعليم، ومن ثم تطبيق هذا النموذج في جميع المدارس الحكومية. فقام الفنلنديون بـ "ضخ دماء" جديدة ونشطة في التعليم من خلال جذب أفضل الكفاءات إلى قطاع التعليم، والقيام بتدريب جديد لجميع المعلمين، واشترطوا أن يكون كل معلم حاصلاً على درجة الماجستير على الأقل، ومنحوا معلميهم رواتب مجزية، واكسبوهم الاحترام والثقة اللائقين بالمهنة.

بالمقابل اتسمت سياسات إصلاح التعليم في العالم، منذ عام ١٩٨٠م، بالتركيز على ثلاث قضايا رئيسة، هي: تقنين التعليم (Standardization of Education)، حيث شاع الأخذ بالتربية القائمة على المخرجات تبعتها التربية القائمة على المعايير في التسعينيات من القرن الماضي؛ والتي تقوم على الافتراض أن وضع مخرجات ومعايير أداء واضحة للمدارس والمعلمين والطلاب سوف يحسن تعلم الطلاب. وهذا قادهم إلى إعداد نظام تقويم خارجي للتأكد من تحقيق المدارس تلك المعايير.

وتمثلت القضية الثانية في التركيز على إتقان الطلاب مهارات القراءة والكتابة والحساب، وأساسيات العلوم. وهذا أدى إلى اتساع تطبيق الاختبارات الدولية مثل دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (Trends in International Math and Science Study– TIMSS)، وبرنامج تقييم تعلم الطلاب العالمي (Program for International Student Assessment– PISA). مما أستلزم من الأنظمة التربوية تخصيص وقتًا أكبر لتلك المهارات على حساب مواد أخرى، مثل مواد النشاط (التربية الفنية، والتربية الجمالية، والتربية الرياضية، والتربية الموسيقية، والعلوم الاجتماعية).

أما القضية الثالثة، فتمحورت حول وضع نظام مساءلة ذكي للمدارس لا يعتمد بصورة مكثفة على الاختبارات كما في بقية الدول الغربية. وتمَّ التوسع في استخدام الاختبارات المعيارية الخارجية على عينة من الطلاب فقط لقياس تحصيلهم وتقييم أداء المعلمين بعرض استخدم النتائج لتحسين المدارس.

وهنا يجدر الإشارة إلى أن نتائج الأبحاث التي قام بها أمرين وبرلينر (Amrein and Berliner, 2002) التي طبقت على (١٨) ولاية أمريكية بينت أنه نظرًا لعدم توافر أدلة على التأثير الإيجابي للاختبارات المعيارية الخارجية على تحصيل الطلاب، ونظرًا لتوافر تقارير عديدة كشفت عن ظهور نتائج غير مقصودة من تطبيق تلك السياسات مثل زيادة نسبة تسرب الطلاب، وتفشي الغش بين الطلاب والمعلمين، وعزوف المعلمين عن المهنة، فقد أوصيا بإعادة النظر في تلك السياسات.

ومن الواضح أن فنلندا لم تتبن أي من تلك السياسات في نظامها التعليمي. وهذا لا يعني بالطبع عدم الأخذ بالمعايير التربوية، ولا عدم التركيز على أساسيات المعرفة، ولا عدم الأخذ بالمساءلة في التعليم. ولكن يمكن أن ترشدنا تلك النتيجة إلى أن الأخذ بتلك السياسات لا يحقق بالضرورة ضمان جودة التعليم.

كما أن فنلندا لا تطبق الصورة المعتادة للاعتماد المدرسي، وحتى التفتيش المدرسي تم الغاؤه عام ١٩٩٠م. فتمَّ إلغاء جميع الضوابط التي كان يخضع لها المعلمون،

مثل: التفتيش، والمنهج الوطني المفصل، ومواد التعلّم المقننة، وقوائم الموضوعات التي تدرس أسبوعيًّا، ومذكرات المعلمين الأسبوعية التي توضح ما تمَّ تدريسه كل ساعة. ولم يُلزم المعلمين إلا بالحدِّ الأدنى من الدروس التي يجب أن تدرس في كل مادة وفي كل مدرسة. واستبدلت جميع تلك الضوابط بالتقييمات التي تقوم بها السلطات المحلية والسلطة المركزية. وانحصرت فلسفة إدارة التعليم من خلال المعلومات التي توفرها امتحانات تقوم بها السلطات المحلية على عينة من الطلاب لتسلم للمدارس بعد ذلك لوضع خطط تحسين.

ويتم توجيه المدارس الفنلندية من خلال ثلاث قنوات، هي: التشريعات التربوية، والمنهج الوطني، ومتطلبات إطار المؤهلات العلمية. ويعتمد بصورة أساسية على كفاءة المعلمين والإداريين في المدارس لتحقيق النتائج المرجوة. والتعليم للجميع، ومجاني حيث تتبنى فنلندا شعار "عدم ترك أي طفل دون تعليم" ويوفر للطلاب في المدارس الفنلندية وجبات طعام مجانية، وكذلك مواصلات مجانية فضلاً عن المستلزمات المدرسية (كتب، دفاتر، أقلام،...). ويحق للطلاب الأقل كفاءة في الحصول مجانًا على المساعدة من أساتذة متخصصين وأطباء نفسيين واختصاصي تقويم اللغة والنطق.. إلخ. وحين يلتحق الطلاب بالجامعة، يحصل كل طالب على (٥٠٠) يورو شهريًّا من الدولة.

علاوة على ذلك تقوم كليات التربية بدور مهمم في تشكيل سياسات الدولة في كل ما يتعلق بالمدرسة، كما أنها في كثير من الأحيان تقوم بتطوير الأنظمة التعليمية في المنظمات العالمية ضمن مبادرات المجتمع الدولي.

ولا تتعدى نسبة التسرّب من التعليم الإلزامي، في فنلندا، (٠,٥٠٪)، ونسبة الرسوب في المدرسة حوالي (٢٪) فقط. أما عدد أيام السنة الدراسية، فيبلغ (١٩٠) يومًا، وعدد الساعات التدريسية تتراوح ما بين (٤–٧) ساعات يوميًا وفقًا للمرحلة التعليمية. ويقضي الطالب الفنلندي أقلّ عدد من الساعات في الصفِّ مقارنة مع الدول المتقدّمة الأخرى في العالم. ونادرًا ما يُطلب من الطلاب القيام بواجبات منزلية.

وتتصف السياسة التعليمية الفنلندية بالآتي:

١ - تعليم أساسي للجميع (تسع سنوات):

يبدأ جميع الطلاب الفنلنديين رحلتهم الدراسية من سنِّ السابعة في مدارس مجانية تمولها الحكومة، وتستمر هذه المرحلة الدراسية من هذا العمر حتى عمر (١٦) عاماً فيما يسمى بمرحلة التعليم الأساسي. وتركز فلسفة هذه المدرسة على المساواة منذ عام ١٩٧٠م، وتجهّز المدارس بالمصادر اللازمة للتدريس بشكل جيد، كما توفر للطلاب الوجبات الغذائية والكتب والأدوات المدرسية مجانًا. والملاحظ أن الطلاب الفنلنديين يقضون وقتًا أقل في المدارس من نظرائهم في دول أوروبية أخرى، كما يتساوى مجمل الإنفاق العام على التعليم مع هذه الدول.

٢- كفاءة المعلّم هي العامل الأساس:

تحظى مهنة التعليم في فنلندا باحترام المجتمع وتقديره، كما أن المعلمين هم من أفضل (١٠٪) من خريجي التعليم الثانوي، ويحملون درجة الماجستير. وهذا يجعل من المعلم في فنلندا العامل الأساس الذي يفسر تفوق النظام التعليمي الفنلندي. وهو ما جعل المعلمين في فنلندا يشاركون بفعالية في صياغة المناهج الدراسية ويشرفون على تطبيقها في مدارسهم. ويبدأ المعلم العمل كمساعد لمعلم آخر قدير ثمّ يمرُّ بمناظرة لينتدب في سنّ تقارب (٢٨) عاماً ويعمل إلى حدود سن (٦٨) عامًا (سنّ التقاعد لديهم). ويعدُّ المعلم هو المسؤول عن الإشراف على الطلاب في الساحة وفي المطعم، ويتابعهم حتّى في البيت بالاتصال بالأولياء الأمور. وتتاح الفرصة للمعلمين للعمل في مهن أخرى؛ كونهم مؤهلين بدرجة الماجستير، حيث تتسابق إدارة الموارد البشرية في الشركات والمصانع على توظيفهم. كما يمكنهم الالتحاق بالجامعة للحصول على الدكتوراه والعمل في التدريس الجامعي. وتتميز برامج كليات التربية في فنلندا بعمل توازن جيد بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية خلال الدراسة، وهذا يساعد

الطلاب على إتقان مهارات تدريس متنوعة، إضافة إلى إتقان مهارات التعليم والتعلّم الفعالين. كما يؤهل المعلمين للاشتراك في إعداد المناهج الدراسية.

٣- آلية مساءلة ذكية:

لم تتبع فنلندا آلية المساءلة التي اشتهرت في العالم والتي تفترض أن جعل المدارس والمعلمين مساءلين عن تحصيل الطلاب يشكل آلية مهمة لتحسين تحصيل الطلاب. ولا يوجد اختبار حكومي يخضع له الطلاب وتحدد له درجة سوى اختبار الصف الثاني عشر. وبالتالي فليست هناك اختبارات عامة للطلاب خلال السنوات التسع الأولى. ولكن يتم تقييم الأداء بناء على اختيار عينة من كل شريحة عمرية يجرى اختبارهم للتأكد من تحقيق مخرجات تعلّم المنهج تستخدم النتائج لغرض تحسين الأداء فقط. وتحتفظ المدارس بالنتائج بكل سرية. وبعد السنة الخامسة، لا يسمح بالمقارنة بين الطلاب، كما لا يسمح بأن تقارن المدارس مع بعضها البعض. وهذا لا يحجب، بالطبع، حرص المعلمين الفنلنديين على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والتأكد من امتلاكهم مخرجات التعلّم المرغوبة.

ونتيجة لامركزية إدارة التعليم في فنلندا، وزيادة استقلالية المدارس، تبلورت آلية مساءلة ذكية تمثلت في أن أصبحت المدارس مسئولة عن تحقيق التلاميذ مخرجات التعلم، بالمقابل أصبحت السلطات التعليمية مساءلة لجعل تحقيق تلك المخرجات ممكنًا.

عمومًا، يمكن القول: إن نظام جودة التعليم الفنلندي يرتكز على الثقة بالمعلمين، والطلاب، والإدارة المدرسية، والسلطات التعليمية. ومن الصف الخامس، لا يعطى الطلاب قانونًا درجات، بل تقديرات وصفية. ولا يعدُّ الطلاب للامتحانات، بل تستخدم الامتحانات باعتبارها فرصًا جيدة للتعلّم والتحسين المستمر في الأداء. وهذا يخلص الطلاب من القلق خلال الدراسة والامتحانات.

٤- تشجيع الإبداع والابتكار:

عامل آخر أسهم في نجاح التعليم في فنلندا هو تشجيع الإبداع والابتكار الذي يستند إلي توقعات استراتيجية لعبت فيها جميع قطاعات الدولة دورًا كبيرًا في تطوير الإمكانات التنافسية لها. حيث يشجع الابتكار والإبداع في التعليم. ومن الملاحظ أن الاختبارات التي تقيس مدى تحقيق الطلاب مخرجات التعلّم في معظمها من إعداد المعلمين. ويحرص النظام التربوي الفنلندي على تشجيع المدارس والمعلمين على التجريب وعلى المخاطرة لتحقيق الأهداف التعليمية. فبدلاً من تخصيص أموال للإصلاح التربوي، كما يحدث في كثير من بلدان العالم، فإن النظام التعليمي الفنلندي يتيح الحرية للمدارس والمعلمين لابتكار طرق تدريس جديدة وتجريبها، كما أن التنمية المهنية تحدث داخل المدرسة لتلبي احتياجات حقيقية يحددها كل تربوي لذاته.

ويمكن إجمال جوانب القوة في النظام التعليمي الفنلندي في الخصائص الآتية:

١ - العمق: يتمثل الغرض من التربية الفنلندية في تنمية الشخصية المتكاملة للطالب؛ يشمل ذلك الجوانب المعرفية، والمهارية، والقيمية، والإبداع، والمهارات الشخصية. حيث تشكل المدارس أماكن التعلّم والدفء الاجتماعي، وتعطى الأولوية للتعلّم قبل التقييم، ويقاس التحصيل نسبة إلى تقدم تعلّم الطالب وليس مقارنة بمعايير عالمية.

٢ - المدى: توضع السياسات التربوية ضمن أفق بعيد، مثل تكافؤ فرص التعليم، وإعطاء الأولوية للتعلّم على التعليم.

٣ - الاتساع: انتشرت سلطات القيادة التربوية تدريجيًّا من المركز إلى الأطراف (المدارس)، ولم تحصر في الأمور الإدارية اليومية، لكن على وجه الخصوص الحق في قيادة النمو المستمر للنظام التربوي.

٤ - العدل: يتطلب تحقيق تكافؤ فرص التعلّم الجيد إيجاد شبكة مدارس تتكون من مدارس متميزة بانتظام، حيث أصبح مستوى الطلاب على مستوى البلد متناسق:

كفاءة طالب العاصمة هي نفسها كفاءة طالب القرية النائية والفارق عندهم بين الطلاب الأفضل والطلاب الأسوأ هو الأصغر بين دول العالم.

٥ - **التنوع:** تعزز التربية تنوع الطلاب في الفصول الدراسية والمدارس.

٦ - **توافر المصادر:** استقطبت التربية الفنلندية خلال الثلاثين سنة الماضية خريجين شباب يتصفون بالذكاء ليشغلوا مواقع قيادية في المدارس ومكاتب التربية، والأقسام الإدارية في مراكز الوحدات، مسترشدين بالفكرة أن الكفاءة تغني عن الخبرة.

٧ - **المحافظة:** اتصف الإصلاح التربوي الفنلندي بالموازنة بين المحافظة على الممارسات التربوية السليمة والابتكار والإبداع، حيث يرون أن كثيرًا من الابتكارات المطلوبة قد تكون متوافرة في الممارسات الحالية.

٥- تجربة سنغافورة:

تُعد سنغافورة قصة نجاح استثنائية، إذ إنها تحولت، في أقل من خمسين عامًا، من جزيرة فقيرة يقطنها غالبية أمية من السكان إلى دولة تضاهي، في مستويات المعيشة، نظيراتها من الدول الصناعية المتطورة. وتحتل سنغافورة، اليوم، المرتبة الثانية بعد سويسرا من حيث القدرة التنافسية الاقتصادية على الصعيد العالمي.

لم يجد قادة سنغافورة من الإمكانات والثروات والميزات في بلادهم سوى موقعها الجغرافي، فهي بلد صغير عبارة عن جزيرة استوائية تبلغ مساحتها (٧٠٠) كم^{٢} وطول سواحلها حوالي (١٨٠) كم. وهي تقع جنوب ماليزيا، وتشرف على "مضيق ملقا" الواقع بين إندونيسيا والملايو. ولم يكن هناك، في ستينيات القرن الماضي، الزامية التعليم كما أن عدد المدارس الثانوية قليل، والعمالة الماهرة محدودة، والموارد الطبيعية غير متوافرة، والشيء الوحيد المتوافر لهم كان مينائهم العميق؛ لذلك فكروا في أن تصبح بلدهم أهم الموانئ التجارية في جنوب شرق آسيا لخدمة خطوط الملاحة بين الشرق الأقصى وحوض البحر المتوسط وغرب أوروبا. لذلك عملوا على تحقيق حلمهم من خلال التعليم

والتدريب، واكتسبوا سمعة عالية في الانضباط، والتجويد، والسرعة المذهلة في دخول الحاويات وخروجها.

ويعود الفضل في ذلك إلى رئيس وزرائها آنذاك "لي كوان يو"، والذي أدرك حقيقة مهمة مفادها أن التعليم هو العامل الحاسم في لم شمل الأعراق المتنافرة والمتناحرة في ذلك البلد، وفي تطوير القوى العاملة لتحقيق الأهداف الاقتصادية؛ لذلك شكلت الاحتياجات الاقتصادية لسنغافورة أساس تحديد معالم السياسة التعليمية. وتلتزم سنغافورة الحذر عند النظر في وضع أو تبني سياسات جديدة، وذلك للتأكد من فعاليتها وبأنها مصممة لتتكامل مع السياسات المطبقة على أرض الواقع، الأمر الذي ولّد أنظمة متينة شديدة الفاعلية.

من أهم أهداف التعليم في سنغافورة الاهتمام بالفرد بحيث يكون:

أولاً: شخص واثق يميز الخطأ من الصواب ، ومرن قادر على التكييف، وصاحب تفكير مستقل ونقدي، ويتواصل مع الآخرين بصورة فاعلة.

ثانيًا: شخص متعلم موجه ذاتيًّا ويسعى ويثابر للتعلّم.

ثالثًا: مسهم نشيط قادر على العمل بفعالية ضمن الفريق ويأخذ زمام المبادرة ويتحلى بروح الابتكار.

رابعًا: مواطن يهتم بمصلحة وطنه ومتجذر بأرضه يملك وعيًا مدنيًا قويًا وعلى إطلاع بما يجري من حوله.

وهناك ثلاث مراحل تميز تطور التعليم في سنغافورة (OECD, 2010)، هي:

١ - مرحلة التأسيس (١٩٥٩ – ١٩٧٨م): بدأت هذه المرحلة بعد استقلال سنغافورة من ماليزيا عام ١٩٦٥م، وكان شعار هذه المرحلة "إعداد إنسان جيد، ومواطن صالح"، ونظرًا لصغر حجم السوق المحلي، توجهت جهود الحكومة خلال هذه الفترة إلى الاقتصاد القائم على التصدير. فعملت على جذب استثمارات خارجية تتطلب عمالة رخيصة. وقد قامت الحكومة، خلال هذه المرحلة، ببناء العديد من المدارس،

وبتوظيف العديد من المدرسين. ولم تكن هذه المرحلة تتطلب جودة عالية في التعليم، فقد كان يصل إلى الصف العاشر من أصل (١٠٠٠) طالب التحقوا بالتعليم الابتدائي (٤٤٤) فقط. وكانت معنويات المعلمين ضعيفة، وكان الكثير منهم يتسرب من المهنة. كما كانت هناك نظرة دونية للتعليم الفني والمهني.

٢ - مرحلة الكفاءة (١٩٧٩– ١٩٩٦م): مع بداية سبعينيات القرن العشرين، قررت الحكومة الانتقال من الاقتصاد القائم على العمالة الكثيفة إلى الاقتصاد القائم على رأس المال والمهارات. فبعد التوسع في عمل مينائهم، اتجهوا نحو الصناعات الغذائية، ثم إلى صناعة الإلكترونيات، ومعدات الحفر العملاقة، والأدوية والأجهزة. ولم يكن ذلك ممكنًا من دون تعليم متميز، لذلك قاموا بتدريب وتأهيل آلاف الشباب ليصبحوا فنيين وتقنيين، ولتصبح سنغافورة من كبرى دول العالم فى حجم الصادرات.

وأدركت الحكومة أن هناك الكثير من الهدر في التعليم، حيث يترك الطلاب المدرسة مبكرًا لأن المهارات التي تتطلبها الوظائف يمكن اكتسابها بسهولة في مواقع العمل، الأمر الذي أدى إلى نشوء حركة إصلاحات ركزت على "الجدارة أو الكفاءة". وقد تمَّ التركيز على تجويد المناهج الدراسية وتوحيد الكتب الدراسية وإنشاء هيئة تفتيش المدارس. وطبقت سياسة تربوية جديدة تبتعد عن السياسة السابقة التي كانت تعدُّ جميع الطلاب لنفس الغرض إلى سياسة تسمح بمسارات عديدة للطلاب بما يسمح بتقليل الإهدار في التعليم، وتحسين جودة التعليم، وتأهيل قوة عاملة تمتلك مهارات تقنية تؤهلها لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية في البلاد. وقد بدأ التشعيب في المدرسة الثانوية في ثلاثة مسارات: المسار الأكاديمي الذي يؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات، والمسار البولوتكنيكي والذي يركز على المهارات الوظيفية والتقنية المتقدمة والذي يسمح –أيضًا– بالالتحاق بالجامعة، والمسار الفني الذي يركز على المهارات الوظيفية والمهنية

للخمس الأدنى من الطلاب. وأسس خلال هذه المرحلة معهد تطوير المناهج الذي أسهم بدور كبير في إعداد كتب مدرسية عالية الجودة ومواد تعليمية للمسارات الثلاثة. ولقد كان الهدف هو إعداد عمالة فنية عالية المستوى. وكان هناك طلب كبير على خريجي تخصصات تقنيات المعلومات، لذلك تحسنت كثيرًا سمعة التعليم الفني والمهني، فزاد عدد الجامعات والكليات التقنية مما أسهم في زيادة عدد المهندسين والعلماء في سنغافورة.

٣ - مرحلة القدرات (١٩٩٧م حتى الآن): مع ظهور أزمة شرق آسيا عام ١٩٩٧م تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد معرفي عالمي مما غير المعادلة العالمية إلى اقتصادات متنافسة عالميًّا، وهذا تطلب أن ينتقل تركيز النظام التعليمي إلى الابتكار والابداع والبحث. وهنا لعبت وكالة العلوم والتكنولوجيا والبحث السنغافورية دورًا كبيرًا في توفير تمويلات كبيرة للبحث العلمي وفي جذب العلماء والشركات التي يرتكز عملها على البحث العلمي. واستقطبت سنغافورة خلال هذه المرحلة مليون أجنبي يمتلكون مهارات علمية وإدارية وتقنية للعمل في شركاتها وجامعاتها. كما قامت الجامعات الرئيسة الثلاث في سنغافورة بعقد اتفاقات شراكة بحثية مع جامعات عالمية مرموقة في مجالات المعلومات البيولوجية، وعلوم المعلومات، والتقنيات الطبية.

ورفعت المدارس شعار "مدارس تفكر، وأمة تتعلّم"، والتي شكلت حجر الزاوية في التعليم السنغافوري والتي قادها رئيس الوزراء "جو تشوك تونج"، والذي قال: "إن ثروة البلد في القرن الحادي والعشرين ستعتمد على قدرة مواطنيها على التعلّم". ولقد ترجم هذا الشعار رؤية جديدة للمدارس تؤكد على تنمية مهارات التفكير الابداعية، وحبِّ التعلّم مدى الحياة، وحبِّ الوطن لدى الناشئة.

وفي عام ١٩٨٨م بدأت وزارة التربية بدراسة كيفية استجابة التعليم للاحتياجات المتغيرة التي طرأت نتيجة الأخذ بالاقتصاد القائم على المعرفة، وتمثلت الاستجابة في

إنشاء عدد من المدارس المستقلة (Independent Schools) والمتمتعة بإدارة ذاتية وكان الهدف تشجيع الإبداع والابتكار في التعليم. وهي مدارس تتمتع باستقلال ذاتي تستطيع بموجبها اختيار وتوظيف المعلمين الجيدين، وتحديد رواتبهم وعلاواتهم وفق معطيات السوق، وتدير نفسها ذاتيًا، ولها الحق في اختيار المناهج الدراسية، وتتقاضى رسوم دراسية عالية من الطلاب. ويحق لأولياء الأمور والطلاب اختيار المدرسة التي تناسبهم منها، وشكلت (٥٪) من المدارس الثانوية البالغة (١٦٣) مدرسة حينها مدارس مستقلة. لكن ظهر نقد من أولياء الأمور لأن تلك المدارس هي مدارس النخبة . لذلك قدمت الوزارة نمطًا جديدًا من المدارس سميت المدارس شبه المستقلة (Autonomous Schools)، وهي مدارس تتمتع باستقلالية أقل، وتتقاضى رسوم دراسية أقل، وهذا أعطى أولياء الأمور والطلاب خيار آخر في التعليم كان محل رضى كثيرين. وتقوم الدولة بتصنيف المدارس الثانوية والكليات الجامعية منذ عام ١٩٩٢م بهدف إعطاء أولياء الأمور والطلاب معلومات دقيقة حول مستوى المدارس. ويقوم التصنيف على نتائج الطلاب في امتحان السنة الأخيرة، والكسب الذي يحققوه ما بين الالتحاق بالمدرس وعند التخرج منها. كما طرحت الوزارة ثلاث مبادرات لتطوير المناهج الدراسية لتسريع الإبداع والابتكار بهدف تنمية قدرات الطلاب المتصلة بالتفكير الناقد، والابتكار، وثقافة التفكير الناقد في الثقافة المدرسية ككل. كما وضعت خطة للوصول باستخدام تقنيات المعلومات في (٣٠٪) من المنهج المدرسي. وتوجت تلك الخطوات بتعديل معايير القبول بالجامعات ليشمل، وبالإضافة إلى درجة الطلاب في امتحان الشهادة الثانوية، نتائج الطلبة في امتحان القدرات، والمشاريع المدرسية، والأنشطة اللاصفية بهدف التأكيد على قدرات مهمة تشمل: الفضول العلمي، والإبداع، والمشروعات، والعمل في فريق (Tan and Gopinathan, 2000).

وفي عام ٢٠٠٥م تمَّ إطلاق مبادرة جديدة بعنوان: "تعليم أقل، تعلّم أكثر" والتي ركزت على طرائق التدريس وتقليل حجم المحتوى لإفساح مجال لتدريس التفكير في المدارس.

ومن العوامل أدت إلى نجاح تجربة التعليم السنغافورية وجود قيادة مخلصة وحدات الأعراق المختلفة تحت مضلة الوطن الواحد، وصغر عدد الطلاب والذين يبلغون حوالي نصف مليون طالب وطالبة موزعين على (٣٦٠) مدرسة، والاستقرار السياسي والإجماع الشعبي، والتكامل في المؤسسات التعليمية حيث يشترك القادة في الوزارة والمعهد الوطني للتربية في تحمل أعباء المسئولية والمساءلة، وعدم إعلان أي سياسة تربوية جديدة دون خطة واضحة.

مميزات نظام التعليم السنغافوري:

١. اتباع نظام تعليم تنافسي بهدف توفير فرص متساوية في التعليم للجميع بغض النظر عن مجموعاتهم العرقية أو مكانتهم الاقتصادية والاجتماعية.
٢. ربط التعليم باحتياجات السوق، وتأسيس التعليم التقني ما بعد الثانوي للفئة العمرية (١٦– ١٨)، والذي يخرج طلاب بمهارات عالية مرتبطة بالصناعة وجنبًا إلى جنب مع الاقتصاد ومع مراعاة التوجهات الاقتصادية.
٣. مشاركة الآباء مجالس المجتمع المحلي وهناك برامج لتعرّف العائلات المحتاجة وتقديم المساعدة.
٤. نجاح سياسة اختيار المعلمين، حيث يتم اختيار الثلث الأفضل من خريجي الثانوية، ويقبل حوالي ثُمن المتقدمين لبرنامج إعداد المعلمين وذلك بعد عملية انتقاء شاقة تتضمن السجل الأكاديمي، والميزات الشخصية، حيث يلتحق خريجي الثانوية الراغبين في أن يصبحوا معلمين بالمعهد الوطني للتعليم، ويتابعوا لمدة ثلاث سنوات لتحديد أي المسار يناسبهم. ويتلقى المرشحون للتدريس أثناء التدريب منحة شهرية تساوي (٦٠٪) من أجر المدرس المبتدئ.
٥. الاهتمام بأجور المعلمين التي لا تقل عن المهن الأخرى، كما يمنحون علاوات سنوية سخية تصل إلى(٣٠٪)من الراتب الأساسي وتعتمد على تقويم معقد إلى حد ما.

٦. العناية في تقويم المعلم، حيث تضع الوزارة أهدافًا سنوية للمعلمين يجري تقويم أدائهم بالاستناد إلى (١٦) كفاية مختلفة ابتداءً من عملهم داخل غرفة الصف وانتهاءً بتفاعلهم مع المجتمع الأكبر.
٧. التخطيط السليم للتنمية المهنية للمعلمين، حيث يتمّ إعداد المعلمين السنغافوريين وتدريبهم في المعهد الوطني للتربية التابع لجامعة نانيانج التكنولوجية، والذي يقدم برامج لجميع مستويات إعداد المعلمين ابتداءً من برامج ما قبل الخدمة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة.
٨. الحرص على اختيار القادة، حيث يتم خلال الدراسة الجامعية متابعة الطلاب لمدة ثلاث سنوات لتحديد أي مسار مهني يناسبهم ويتم تعرّف موهبة القيادة مبكرًا وعندئذٍ يُحضر هؤلاء المعلمون لأدوار قيادية في عمر صغير.
٩. إيلاء عناية فائقة بتعليم الرياضيات حيث اعتمدوا على الحس الرياضي الذي يجعل الطلبة يعرفون حل المسائل غير المألوفة بعدة طرق ويعتمد المعلم على الوسائل البصرية.
١٠. تخصيص صندوق لتشجيع الطلبة بميزانية ٤ مليار دولار.
١١. مراعاة المدارس ذات الأداء المنخفض مثل تلك التي تقع في القرى، حيث تحضى بنفس الموارد.
١٢. اختيار الشخصيات الأكفاء للعمل في الحكومة لتوفير فريق عمل ناجح من الدرجة الأولى لصنع القرارات وتنفيذها.
١٣. الحرص على الاستفادة من طيف واسع من التجارب العالمية الرائدة قبل رسم سياسات الحكومة.
١٤. الحرص على تطوير السياسات الحكيمة وتنفيذها بدقة وتأنٍ في آنٍ معًا.
١٥. توخي الحذر عند النظر في السياسات الجديدة، للتأكد من تكاملها مع السياسات المنفذة على أرض الواقع.

٦- تجربة كوريا الجنوبية:

تقدم كوريا الجنوبية نموذجًا فريدًا للاقتصادات الناشئة، ولقد أدركت الحكومة الكورية الجنوبية أهمية إيجاد علاقة عمل قوية بين التعليم وقطاع الأعمال لتقليل الفجوة بينها وبين الدول الصناعية. وأصدرت تشريعات عديدة وروجعت القديمة منها لتوسيع مجال المشاركة بين التعليم وقطاعات الصناعة ذات الأولوية الاستراتيجية للبلد.

ولا يمكن الحديث عن النهضة الاقتصادية التي حققتها كوريا الجنوبية من دون التطرق إلى نظام التعليم. فلقد تمكنت تلك الدولة الفتية من جعل نظامها التعليمي أداة فعالة في تحقيق التنمية الاقتصادية المنشودة. فالنهضة الاقتصادية الكورية ارتكزت على نهضة تعليمية متميزة توجهها سياسة تعليمية وتربوية محكمة البناء والتخطيط (حيدر، ٢٠١٤ أ).

وينبع الاهتمام بالتعليم، في كوريا، من الفلسفة الكونفوشيوسية ومن النصائح البوذية، حيث يُنظر في إطارهما إلى التعليم بأنه مفتاح النجاح. لكن الأهم من ذلك أن راهنت القيادة الكورية على رأس المال البشري كمورد أساس للتنمية، لذلك وضعت الخطط والبرامج اللازمة للنهوض به. والواقع أن أحد أهم أسرار النهضة الكورية هو الاهتمام بالتعليم والتدريب. فلقد لعبت اليد العاملة الكورية دوراً حاسماً في إنجاح التجربة التنموية الكورية في ظل ندرة الموارد الطبيعية وضيق المساحة الجغرافية وشُح رأس المال. ولقد استثمرت الدولة بكثافة، ومنذ البداية، في التعليم العام وفي التعليم الفني والمهني لتطوير إنتاجية عمالها وتحسين مهاراتهم لمواكبة التطورات التكنولوجية التي رافقت عمليات التصنيع السريع. كما عملت الدولة على ابتعاث أعداد كبيرة من الطلاب والموظفين للدراسة والتدريب في الخارج بخاصة المانيا.

واهتمت كوريا كثيرًا بنظم إدارة التعليم، وعلى الرغم من أن التعليم الكوري يقوم على المركزية الشديدة، بخاصة في بداية النهضة، إلا أنه يعتمد على الجهود الأهلية في تنظيم العملية التعليمية، فلكل إدارة تعليمية الحقّ في وضع وصياغة السياسات

التعليمية التي ترتئيها وفقًا لظروفها الخاصة، حيث يتم تطبيق نظام الحكم الذاتي في التعليم، وهو ما يزيد من كفاءة تطبيق السياسات التعليمية التي تحددها وزارة التربية والتعليم.

ويسند عملية تطوير التعليم في كوريا الجنوبية أجهزة متعددة منها المعهد الكوري للمناهج والتقويم، وخدمات المعلوماتية، ومركز الأبحاث والتربية الكورية الذين جاءوا معبِّرين عمّا يحظى به التعليم من مكانة اجتماعية واهتمام من الجميع في كوريا الجنوبية. ويقوم المعهد الكوري للتطوير التربوي بوضع وصياغة السياسات التعليمية ومتابعة تنفيذها. ويمكننا القول: إن التعليم يحتل مكانة بارزة في خطط الدولة، تلك المكانة التي تترجمها ميزانية الدولة التي تخصص للتعليم حوالي (٢٠٪) من الموازنة العامة للدولة. كما تترجمها توجهات المسؤولين الحديثة في تحقيق مبدأ لا مركزية المؤسسات التعليمية بما يتناسب واتخاذ القرارات التربوية الملائمة.

ويأخذ سلم التعليم الكوري بالنمط ٦ - ٣ - ٣ -٤، حيث يبدأ بست سنوات من التعليم الابتدائي، تليها ثلاث سنوات من المدارس المتوسطة، ثم ثلاث سنوات في المدرسة الثانوية، وأخيرًا أربع سنوات من التعليم الجامعي، وهناك فرص وفيرة لمن يرغب في استكمال درجتي الماجستير والدكتوراه. وتعدُّ السنوات التسع الأولى من التعليم إلزامي على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-١٥) سنة؛ ومع ذلك، تكاد تكون عملية التحاق الطلاب بالمدارس عالمية المستوى على طول الطريق من بداية التعليم وصولاً إلى المرحلة الثانوية. وقد عملت الدولة على إزالة الحواجز أمام كل فرد للالتحاق بأنماط التعليم المختلفة، كما أنها علمت على توفير الفرص لاستكمال الطلاب تعليمهم إلى أقصى حد ممكن وفقًا لقدراتهم واستعداداتهم وطموحاتهم.

وكان آخر إصلاح في المناهج الدراسية عام ١٩٩٨م، وروجع عامي ٢٠٠٩م و٢٠١٢م مع التركز على تعزيز مسارات التعلّم الفردية، والحدّ من الأعباء الدراسية، ورعاية التفكير الإبداعي. ويحتوي ما يسمى "المنهاج السابع" على المناهج الأساسية المشتركة والمناهج

المختارة على مستوى المدارس الثانوية، والتي تغطي (٩) سنوات من المدرسة الابتدائية حتى نهاية من المدرسة المتوسطة. ويعطى الطلاب المرونة لاختيار دراستهم في المرحلة الثانوية في الوقت الذي يستعدون فيه للحصول على مهنة أو مواصلة الدراسة الجامعية.

ونجحت كوريا في جعل التعليم الابتدائي والمتوسط إلزامي على جميع الطلاب في سنِّ التعليم، ففتحت أبواب التعليم لكافة أبناء الشعب، وتعدُّ معدلات الالتحاق بهذا المستوى عالمية، فالتعليم الابتدائي تعليم حكومي مائة بالمائة. ويتم تدريس اللغة الإنجليزية ضمن المناهج الدراسية العادية منذ عام ١٩٩٧م، وتخصص له ساعة واحدة في الأسبوع لطلاب الصفين الثالث والرابع، وساعتين في الأسبوع لطلاب الصفين الخامس والسادس. وتشمل المواد الأساسية في هذه المرحلة: الأخلاق، واللغة الكورية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الرياضية، والموسيقى والفنون. وتضم السنة الدراسية أكثر من (٣٤) أسبوعًا دراسيًّا، يداوم خلالها الأطفال (٨٥٠) ساعة من الدراسة في الصفوف الأول والثاني، و (٩٨٦) في الصفوف الثالث والرابع، و(١٠٨٨) في الصفين الخامس والسادس.

وتمتد المدرسة المتوسطة لثلاث سنوات، وهي مجانية وإلزامية أيضًا. ويعدُّ معدل الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدارس المتوسطة من أعلى المستويات في العالم. ويتقدم الطلاب في المدرسة المتوسطة وفقًا لقدراتهم في الرياضيات، واللغة الإنجليزية، واللغة الكورية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم. وتشمل المواد الأساسية الأخرى، التي لا ترتكز على القدرات: التربية الأخلاقية، والتربية الرياضية، والموسيقى، والفنون الجميلة، والفنون العملية. وبالإضافة إلى هذه المواد الأساسية، يتابع الطلاب دراسة الأنشطة اللاصفية والمواد الاختيارية، بما في ذلك الاقتصاد المنزلي والتكنولوجيا واللغات الأجنبية والكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والتربية البيئية. ويبلغ مجموع ساعات التدريس السنوية في هذه المرحلة الدراسية (١١٥٦) ساعة.

وتتوزع المدارس الثانوية في ثلاث فئات: الأكاديمية (حكومية وخاصة)، والمهنية، ومدارس الأغراض الخاصة (مدارس مايستر، وهي مدارس ثانوية فنية تتخصص في إحدى الصناعات التي ترتبط باحتياجات سوق العمل، مثل مدرسة الروبوت). ولا تعدّ هذه المرحلة إلزامية، كما أنها غير مجانية. ومع ذلك فإن نسبة خريجي المدارس المتوسطة الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية تصل إلى (٩٩٪) منذ ثمانينيات القرن الماضي. ويلتحق معظم الطلاب (٧٠٪) بالمدارس الأكاديمية والبقية في المدارس المهنية.

ويختار الطلاب، بعد السنة الأولى، من التعليم الثانوي مجالات دراستهم: العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية (مقسمة إلى الجغرافيا والتاريخ والسياسة والاقتصاد والدراسات الثقافية)، والعلوم الطبيعية (الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء وعلوم الأرض)، أو التدريب المهني. وتشير إحصاءات وزارة التربية الكورية إلى أن معظم الطلاب يختارون مسار التخصص الأكاديمي على أساس توقعاتهم في التخصص الذي سيلتحقون في الجامعة.

ويجب أن يحصل الطلاب، للتخرج من المدرسة الثانوية، على ما لا يقل عن ثلثي المواد الدراسية(٢٠٤) وحدات كل منها (٥٠) دقيقة، وبمعدل (٩٦٣) ساعة في السنة. ويستند تقدمهم من صف لآخر على نتائج الاختبارات التي تضم امتحان نصفي وامتحان نهائي. ويستلم الطلاب سجلات النشاط التي تضم معلومات مفصلة عن أدائهم الأكاديمي، وتشمل هذه السجلات الحضور، والأنشطة اللا صفية وأنشطة خدمة المجتمع، وتفاصيل الجوائز، وتستخدم تلك السجلات بشكل متزايد في القبول في الجامعات من أجل الحدّ من مشكلات امتحانات القبول.

وتقدم مدارس التعليم الفني والمهني التعليم الثانوي العام في السنة الأولى مع مواد تخصصيه. وفي السنتين التاليتين تقدم مواد في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة ومصايد الأسماك البحرية، والاقتصاد المنزلي. وفي نهاية المدرسة الثانوية المهنية، يحصل الطلبة على شهادة الثانوية العامة المهنية.

وتوسعت كوريا الجنوبية بشكل خاص في التعليم المهني، والذي يعدُّ أحد ركائز التنمية في كل دول العالم، وهذا التوسع أدى إلى التحاق ما يزيد على ثلث الطلاب بمدارس

التعليم المهني، ومَن يتفوق فيه يلتحق بالكلية المناسبة لإكمال دراسته الجامعية إن رغب في ذلك. ومن المعروف أن هذا النوع من التعليم يؤهل طلابه لدخول سوق العمل مباشرة مما يعني إلحاق أكبر عدد ممكن من العمالة المؤهلة بسوق العمل، وهو ما ينعكس في جودة وفعالية مخرجات هذا النوع من التعليم بطبيعة الحال. ومن الجدير بالذكر أن حوالي (٩٠٪) من خريجي التعليم المهني يلتحقون مباشرة بسوق العمل بعد تخرجهم، في حين يتابع البقية دراستهم العليا.

وتقدم الكليات المهنية برامج ما بعد تعليم المرحلة الثانوية، وتستهدف هذه الكليات إعداد مهندسين بمستوى متوسط، يتلقون معارف وتقنيات في تخصصاتهم. وتوجد حوالي (١٥٠) كلية مهنية، منها (١٠) كليات حكومية وعامة، كما أن الرسوم الدراسية أرخص من رسوم الجامعات، وتتراوح مدة الدراسة ما بين (٢–٣) سنوات حسب التخصص. ويسهل على خريجي هذه الكليات العثور على عمل أو مواصلة الدراسة في الجامعات.

هذا التطور التعليمي الكبير أدى إلى ارتفاع نسبة الطلاب الكوريين في الجامعات إلى (٨٠٪)، وهي من أعلى المعدلات في العالم. وتنقسم الجامعات الكورية إلى جامعات وطنية، وعامة، بخاصة حسب مؤسسها، ومعظم الجامعات في كوريا جامعات خاصة، وتمنح الجامعات شهادة البكالوريوس بعد استكمال مدة الدراسة وهي (٤) سنوات؛ أما بالنسبة لكليات الطب، والطب الشرقي، والأسنان، فمدة الدراسة (٦) سنوات.

ولأن كوريا دولة صناعية فإن توجهات الطلاب الجامعيين تتجه، حاليًا، لدراسة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا والهندسة بكل أقسامها، ولذلك فإنها تركز على التعليم الإلكتروني؛ لأنه خيار المستقبل للدولة، علمًا أن الدولة تقدم أجهزة الكمبيوتر لكافة الطلاب في المدارس الكورية مجانًا منذ عام ١٩٩٦م.

وللنهوض بالتعليم العالي أطلقت الحكومة الكورية، عبر المؤسسة الكورية للعلوم والهندسة، عام ٢٠٠٨م برنامج الجامعة عالمية المستوى بتكلفة تقدر بستمائة مليون دولار أمريكي. ويهدف إلى جذب باحثين متميزين من جميع أرجاء العالم. وقد طلب من باحثين دوليين التقدم بطلباتهم لتقديم برامج أكاديمية جديدة والقيام ببحوث مشتركة في (٣٠)

جامعة كورية في مجال التقنيات الناشئة. وقد جذب البرنامج ما يزيد على (١٠٠٠) باحث أجنبي منهم (٤٠٠) باحث أمريكي، قبل منهم (٣٥٠) باحثًا.

كما شجعت الحكومة الكورية جامعاتها على تعديل مناهجها بحيث تصبح عالمية المستوى. وقد قامت (٣) من الجامعات الكورية ذات المستوى العالمي بتقديم برامجها باللغة الإنجليزية بهدف جذب طلاب من خارج كوريا. بالإضافة إلى ذلك، فقد عدلت اللوائح بحيث يسمح لأعضاء هيئة التدريس غير الكوريين التقدم بطلبات تثبيت وضعهم الوظيفي.

ويوجه (٥ ٪) من متفوقي الجامعات لمهنة التدريس، وبالذات لتعليم الأطفال في المراحل الابتدائية. فقد أولت الحكومة الكورية اهتمامًا بالغًا بالمعلم، وأسندت إليه دورًا كبيرًا وبارزًا في المجتمع، فاعتبرته وسيلة فاعلة من أجل تطوير المجتمع والنهوض به، وميزته ووضعته في مصاف الطبقة العليا، وأضفى ذلك على المعلم هيبة اجتماعية ترددها الأجيال، واعتبرت الحكومة والشعب مهنة التعليم من المهن المقدسة، لذلك استثنت الحكومة المعلم من أداء الخدمة العسكرية، وفي حالة التحاقه بها عند الضرورة فإنه يلتحق بدورات خاصة لتأهيل وتخريج الضباط. كما أنه خلال الأزمة الكورية الاقتصادية الأخيرة، طلب رئيس الدولة من المعلمين آرائهم في كيفية حل تلك الأزمة، مما يعطي المعلم مكانة اجتماعية عالية.

ومن أسباب جاذبية مهنة التعليم في كوريا الجنوبية ارتفاع مستوى الأمن الوظيفي وارتفاع مستوى الدخل النسبي للمعلم مقارنة ببقية المهن الأخرى، حيث يتراوح الراتب الشهري للمعلم ما بين (١٦٠٠) دولار شهريًا للمعلم المبتدئ و(٤٥٠٠) دولار للمعلم المتمرس، ويزيد راتب المعلم بزيادة خبرته وخدمته وتحسن أدائه؛ الأمر الذي يشجع الأسر الكورية على الحاق أبنائها وبناتها في كليات التربية.

وتولي التنمية المهنية للمعلم أهمية خاصة، حيث يُطلب من المعلم أن يلتحق ببرامج تدريب سنوية تتراوح ما بين (٦٠ –١٢٠) ساعة. وتقدم برامج التدريب بمعاهد التدريب التربوي في المناطق التعليمية، ومراكز التدريب أثناء الخدمة التابعة للجامعة التربوية الوطنية

الكورية وفي غيرها من الجامعات الكورية الأخرى. كما تقدم بعض تلك البرامج من خلال شبكة الإنترنت والوسائط المتعددة التي تنفذها بعض مراكز ومعاهد التدريب عن بُعد.

ودعمت الحكومة المعلم بصورة مباشرة من خلال تقليل حصصه الأسبوعية وتخفيض عدد طلاب الصف الواحد ليصل إلى (٣٥) طالبًا، وجعل سنّ التقاعد (٦٢) عامًا بدلاً من (٦٥) عامًا، ويقوم المعلم بأداء واجبات متنوعة في المدرسة الكورية، فهو يقوم بالإشراف على الطلاب أثناء تنظيف المدرسة، وذلك من خلال إعداد جدول خاص، علمًا بأن المدرسة الكورية لا تحتوي على عامل نظافة سواء للصفوف الدراسية أو للمرافق الأخرى، وكذلك يقوم بالإشراف على أعمال المكتبة وزيارات المرافق التربوية والثقافية والسياحية كمساهمة تطوعية، ويستمر الدوام اليومي بالنسبة للمعلم الكوري من الساعة الثامنة والنصف حتى الساعة الرابعة وأربعين دقيقة عصرًا، ويشمل ذلك جميع المعلمين والإداريين من دون استثناء، حتى إن لم يكن لديهم حصص مخصصة في ذلك اليوم، ويقضي المعلم الساعة الأخيرة في إعداد وتجهيز مستلزمات دروس اليوم التالي، وكذلك تطوير أدائه المهني.

وكما ذكرنا سابقًا، فالتعليم الابتدائي مسؤولية الحكومة مسؤولية كاملة، حيث تكاد تنعدم المدارس الابتدائية الخاصة، ويزداد عدد المؤسسات التعليمية الخاصة بتقدم مراحل الدراسة، حيث يبدأ التعليم الخاص في المرحلة المتوسطة، ويكثر في المرحلة الثانوية، أما التعليم الجامعي فيغلب عليه التعليم الجامعي الخاص.

ولقد ساعد تدرج الحكومة المخطط بإحكام في التوسع في التعليم عبر مراحل النهضة الاقتصادية كافة من الابتدائي إلى المتوسط (الإعدادي) فالثانوي فالجامعي بالترتيب إلى توفير الموارد البشرية اللازمة للنهضة الاقتصادية من عمالة زراعية ماهرة إلى عمالة فنية ومهنية في المصانع إلى مهنيين في التخصصات المتنوعة إلى باحثين في مراكز البحث والتطوير (Lee, Kim & Byun, 2012).

واهتمت كوريا الجنوبية بالتدريب اهتمامًا كبيرًا؛ وذلك كونه يشكل عاملاً أساسيًّا يساعد على الارتقاء بالكوادر البشرية مما يسهم في تحسين أدائها. وأصدرت الدولة عام

١٩٧٤م نظام التدريب الذي استمر حتى عام ١٩٨٤م الذي يلزم الشركات بتقديم برامج تدريب في مقراتها لعمالها بما يضمن تحسن أدائهم، لكن في عام ١٩٨٤م، استجابت الحكومة لطلب أرباب المصانع وأصدرت حينها قانون بتأسيس صندوق ضمان التوظيف الذي يخصص له (٠,٦٥٪) من راتب الموظف تضاف إليه نفس النسبة من جهة التوظيف، ويكون متوافر للموظف للحصول على التدريب المناسب وقت حاجته. ويتميز النظام الأخير بأن المبلغ يخصص للموظف الفرد للحصول على التدريب بما يساعده على الرقي بأدائه.

كما بذلت الحكومة جهودًا جبارة للقضاء على الأمية، مما أسهم في إيجاد عمالة قادرة على التعامل مع متطلبات العصر بخاصة في المصانع والمعامل التي تتطلب قدرًا مناسبًا من المعرفة للتعامل مع المنتجات التكنولوجية التي تتطلبها عملية الإنتاج. وساعد —أيضًا— المزارعين على التعامل مع المعدات الحديثة والتكنولوجية لتعظيم الانتاج الزراعي.

مراحل تطور التعليم في كوريا:

عملت الحكومات الكورية المتعاقبة على إحداث تحولات حقيقية في التعليم بحيث يلبي احتياجات التنمية، لذلك رافق النهضة الصناعية في كوريا الجنوبية نهضة تعليمية موازية، فقد عملت الدولة على ربط التعليم باحتياجات التنمية.

ويمكن تحديد أربع مراحل تقسم النهضة التعليمية الكورية تكاد تكون موازية لمراحل النهضة الاقتصادية، وهي:

١ - مرحلة تعميم التعليم الابتدائي (١٩٦٢—١٩٧١م):

تمَّ، في هذه المرحلة، تعميم التعليم الابتدائي منخفض التكلفة، ووجه التمويل بصفة رئيسة له. وتمَّ خفض التكلفة من خلال وضع أعداد كبيرة من الطلاب في الفصول الدراسية، فقد وصل في المدن الكبيرة مثل سيئول وبوسان إلى (٩٠) طالبًا في الصف الواحد. كما عملت بعض المدارس بنظام النوبات: نوبتين أو ثلاث نوبات في اليوم. وكانت أجور المعلمين متدنية آنذاك (Lee, 2008). ومقارنة بالمكسيك، التي ركزت على التعليم الجامعي، فإن تركيز كوريا

على التعليم الابتدائي ومحو الأمية ساعد كثيراً على تنمية قدرات الكوادر البشرية سواء في قطاع الصناعة والخدمات أم قطاع الزراعة.

٢ - مرحلة التوسع في التعليم الثانوي (١٩٧٢–١٩٧٩م):

حدثت طفرة اقتصادية نتيجة تنفذ الخطتين الخمسيتين الأولى والثانية خلال المرحلة الأولى من النهضة الاقتصادية الكورية الجنوبية، نتج عنها زيادة معدل السكان وهجرة كبيرة إلى المدن وبالتالي زيادة على الطلب في التعليم. كما شكل تعميم التعليم الابتدائي والمتوسط (الإعدادي) والزاميتهما تحدي أمام التعليم الثانوي. ولذلك تمثل التحدي الرئيس في هذه المرحلة في التوسع في التعليم الثانوي وتحقيق المساواة وتحسين ظروف التعلم في جميع المراحل. كما تطلبت هذه المرحلة إعداد قوة عاملة ماهرة ومدربة. لذلك أعد عام ١٩٧٤م سياسة المساواة في التعليم الثانوي بهدف الحد من المنافسة على الالتحاق بالمدارس المتميزة في المرحلتين المتوسطة (الإعدادية) والثانوية؛ كما أتخذت الحكومة سياسة تدوير المعلمين بين المدارس، ووضع نظام حوافر للمعلمين؛ واهتم بالتعليم الفني والتدريب المهني بصفتهما من مقومات النهضة الصناعية في البلاد (Lee, Kim & Byun, 2012). ويلتحق بالتعليم الثانوي الفني، كما أسلفنا، حوالي (٣٠٪) من الطلاب، لكن الدولة تعمل على زيادة تلك النسبة بما يلبي احتياجات التنمية لديهم.

٣ - مرحلة التوسع في التعليم العالي (١٩٨٠–١٩٨٩م):

تمَّ التوسع في هذه المرحلة في التعليم العالي، وقد أسهمت السياسات الحكومية في هذا التوسع. ففي عام ١٩٨٠م أصدرت الدولة سياسة سمحت بموجبها للجامعات بزيادة معدل القبول بنسبة (٣٠٪) من أجل رفد سوق العمل بالأعداد المطلوبة من الخريجين، كما خففت القيود على تأسيس الجامعات. وخلال هذه الفترة ساعد انتشار التعليم الفني والتدريب المهني على إعداد الكوادر المطلوبة للصناعة. ومن ناحية ثانية، فقد أسهم خريجو الجامعات في أنشطة البحث والتنمية التي تطلبتها هذه المرحلة.

ويوجد، في كوريا، اليوم ما يزيد على (٤٠٠) جامعة، ثمانين في المائة منها خاصة، ويعدُّ معدل الالتحاق بالتعليم العالي من أعلى المعدلات في العالم، حيث يلتحق بالجامعات حوالي (٨٠٪) من خريجي الثانوية.

٤ - مرحلة تجويد التعليم (١٩٩٠ م – الآن):

تتميز هذه المرحلة في إعداد كوادر قادرة على التعامل مع السوق القائم على العولمة والمعرفة وتقنيات المعلومات؛ وتتميز – أيضًا– بتطبيق الإصلاح التربوي والتنافسية الدولية، وإعادة هيكلة التعليم العالي، والتعلّم مدى الحياة. كما تتميز بمنح المدارس المزيد من الاستقلالية، وبتشجيع الابتكار، وإعطاء الطلاب خيارات أكثر في دراسة المقررات الدراسية.

وتبذل جهود كبيرة خلال هذه المرحلة أسهمت في تحسين نوعية التعليم، حيث صدرت قوانين ضرائب التعليم على المستوى البلاد وعلى مستوى المحليات، وكذلك قانون تمويل التعليم المحلي والذي خصص حوالي (١٣٪) من الضرائب المحلية لتمويل التعليم المحلي. وتبذل الدولة جهودًا كبيرة لتقليل عدد الطلبة في الصفوف الدراسية (من ٦٥ إلى ٣٠)، وزيادة عدد المعلمين، ورفع متوسط رواتب المعلمين الذين تزيد خبرتهم على (١٥) سنة عن رواتب أقرانهم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

ولقد أسهمت تقنيات المعلومات كثيرًا في تحسين التعليم، وشكل تأسيس نظام المعلومات التربوية الوطني عام ٢٠٠٣م أداة مهمة لربط إدارات المدارس بالمنظمات التربوية المختلفة وتبادل المعلومات حول الطلبة والإدارة، والشئون التعليمية، والإدارة المدرسية، وتمويل التعليم. كما أسست العديد من المنظمات المعنية بتقنيات المعلومات بهدف إعداد جيل قادر على التعامل مع تقنيات العصر في سوق عمل يعتمد على اقتصاد المعرفة (Lee, Kim & Byun, 2012).

نظرة نقدية لنظام التعليم الكوري:

احتلت كوريا الجنوبية المركز الأول في مؤشر منحنى التعليم للعام ٢٠١٤م (Pearson, 2014)، وتلتها اليابان ثم سنغافورة وهونج كونج، وبحسب تقرير الدولي، تقدمت

دول شرق آسيا على بقية الدول في التعليم، بينما حلت فنلندا، التي كانت الأولى في هذا المجال قبل عامين، في المرتبة الخامسة، وتلتها بريطانيا، ولم تظهر المانيا وروسيا والولايات المتحدة ضمن أفضل (١٠) دول.

وطبقًا للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (البيسا) الذي نظمته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أوائل عام ٢٠١٤م، جاءت كوريا في المرتبة الأولى من بين (٣٤) دولة عضوًا في المنظمة في مجال الرياضيات، واحتلت المرتبتين الأولى والثانية في القراءة، والمراتب الثانية والثالثة والرابعة في العلوم.

وعلى الرغم من النجاحات التي حققها نظام التعليم الكوري، فإن هناك العديد من أوجه النقد الموجهة إليه، نعرض أهمها فيما يلي:

أولاً: على الرغم من تركيز إصلاحات عام ١٩٩٨م على تعزيز الفردية والإبداع، فإن الطلبة الكوريين لا يزالون يواجهون ضغوطا لا تعقل، وساعات مذاكرة طويلة مقارنة بأقرانهم في بقية دول العالم فهم يكافحون لتحقيق نتائج قوية في امتحانات يمكن أن تقرر مستقبلهم.

ثانيًا: مازال النظام التعليمي الكوري الجنوبي يركز على الاستعداد للامتحانات، ويبتعد كثيرًا عن توفير التعليم الذي يضمن إعداد كل طالب لأن يكون مواطنًا واسع المعرفة بما يجري حوله، وقد كانت نسبة رضا الطلاب الكوريين عن التعليم تساوي (٥٠,٥٪) بينما تصل في الدول الأخرى إلى أكثر من (٨٠٪).

ثالثًا: يقضي الأطفال الكوريين في المدارس (٢٢٠) يومًا في السنة في مقابل (١٩٠) في فنلندا و (١٨٠) في الولايات المتحدة الأمريكية. ويقضي الطفل الكوري في المتوسط (١٣) ساعة في اليوم دراسة بعد حساب وقت الدراسة الصفية. ووفقًا لمعيار البيسا "دراسة الفعالية"، تحتل كوريا الجنوبية المرتبة (٢٤) فقط من بين الثلاثين دولة المتقدمة. فالأطفال في فنلندا مثلاً يقضون وقتًا أقل بشكل ملحوظ في المدرسة وفي المذاكرة في العام مما هو عليه الحال في كوريا الجنوبية.

رابعًا: تكمن المعضلة التعليمية التي يواجهها صناع القرار في كوريا بأن لديهم جمهور متحفز من المعلمين والمتعلمين، لكن النظام التعليمي لم يوظف بفعالية ذلك التحفز للتعليم. وفي هذا الصدد أدخلت الحكومة إصلاحات، في السنوات الأخيرة، تهدف إلى تقليل التركيز على منهجيات التدريس التي تؤكد على الحفظ عن ظهر قلب وعلى الاستعداد للاختبار، وذلك عن طريق تقليل أهمية نتائج الامتحانات في عملية القبول في الجامعات. ومع ذلك، هناك توافق عام في الآراء بين واضعي السياسات أنه لا يزال هناك مجالاً واسعًا للتحسين في هذا الخصوص.

خامسًا: على مستوى التعليم الجامعي، هناك – أيضًا– الكثير من العمل الذي يتعين القيام به إذا ما أرادت الحكومة رفع مستوى مؤسساتها التعليمية إلى مستوى عالمي. فوفقاً لترتيب عام ٢٠١٢م الذي تنفذه جامعة شنغهاي جياو تونغ، دخلت فقط أحتلت جامعة كورية (جامعة سيؤل الوطنية) مركزًا وحيدًا بين أفضل (١٠٠– ١٥٠) جامعة في العالم، في حين أن (١٠) جامعات كورية فقط ظهرت ضمن أفضل (٥٠٠) جامعة في العالم. وفي تصنيف التايمز للتعليم العالي ظهرت فقط (٦) جامعات كورية ضمن أفضل (٤٠٠) جامعة في العالم، على الرغم من أن المستوى الفردي للجامعات الكورية أعلى قليلاً من ترتيب شنغهاي.

سادسًا: يحصل فقط (١٠,٠٠٠) خريج من أصل (٥٥٠,٠٠٠) من خريجي المدارس الثانوية على مقاعد في أفضل (٣) جامعات في البلاد كل عام. هذا العدد المحدود في القبول في أفضل الجامعات الكورية هو العامل الرئيس لرحيل عشرات الآلاف من الطلاب الكوريين سنويًّا للدراسة في الخارج لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما لا يزيد عدد الطلبة القادمين إلى كوريا للدراسة في الجامعات الكورية على (١٠٠) طالب.

سابعًا: من الظواهر الفريدة في كوريا الجنوبية، حرص الطلاب والأسر الكورية الجنوبية على تعليم أطفالها اللغة الإنجليزية. ويعتقد أن ما يقرب من (٢٠٠,٠٠٠) أسرة كورية ترسل أطفالها لدراسة اللغة الإنجليزية في كل من نيوزيلاندا، واستراليا، وكندا،

وأمريكا. كما أن هناك ظاهرة أخرى تمثلت في إرسال بعض الأسر الكورية أطفالها إلى الخارج خلال مرحلة التعليم العام لمدة (٣) سنوات (كما يتطلبه القانون الكوري) حتى يتاح لها تعليم أطفالها في مدارس اللغات هروباً من نظام الامتحانات الكوري القاسي. ولتلبية هذا الطلب هناك (٢٥) مدرسة أجنبية في كوريا. يتمركز نصفها في العاصمة سيؤول. ونتيجة لتزايد هذه الأعداد فقد خصصت الدولة جزيرة في الجنوب تسمى جيجو (Jeju) لتكون مركزاً للتعليم الأجنبي في كوريا. ولقد بدأت إحدى المدارس التدريس في عام ٢٠١٠م، وينتظر أن تبدأ الدراسة في بقية المدارس عام ٢٠١٥م. كما خصص (١٥٠٠) فدان جنوب مطار سيؤول الدولي (مطار انشيون) في البحر الأصفر لتأسيس جامعات أجنبية، وقد افتتحت إحداها عام ٢٠١٢م، وينتظر أن تؤسس أخرى في القريب العاجل.

٧- تجربة مجلس أبوظبي للتعليم:

تمَّ إنشاء مجلس أبوظبي للتعليم (Abu Dhabi Education Council– ADEC) في عام ٢٠٠٥م لتأسيس إطار عمل تعليمي قوي يحقق أهداف التنمية في إمارة أبوظبي. واشتملت الأهداف التي أنشئ المجلس من أجلها على هدفين أساسيين. الأول، تطوير التعليم والمؤسسات التعليمية في الإمارة، والثاني تقديم الاستشارات الفنية بشأن تطوير السياسات والخدمات التربوية في الإمارة ترتقي بالتعليم في الإمارة إلى أعلى المستويات العالمية.

وتمَّ تفويض المجلس للارتقاء بجودة التعليم في الإمارة إلى أعلى المستويات العالمية لضمان إتاحة الفرصة لجميع المواطنين والمقيمين للحصول على تعليم عالي الجودة، وعلى ذلك كلّف المجلس بالإشراف على مبادرات التطوير وتنظيمها وقيادتها في جميع قطاعات التعليم الثلاثة: التعليم قبل الجامعي العام والخاص، والتعليم الفني، والتعليم الجامعي.

وقد صممت خطط إصلاح قطاع التعليم في إمارة أبوظبي لتنسجم مع الاستراتيجية الاتحادية للتعليم، والتي تهدف إلى تحقيق اللامركزية في التعليم، وتعزيز مشاركة القطاع الخاص في الارتقاء بالجودة والتنافسية، كما تنسجم مع الرؤية الاقتصادية للإمارة لعام ٢٠٣٠م.

وبالنظر إلى تنوع المتطلبات والتحديات في كل قطاع من القطاعات: الاقتصادية، وقوة العمل، والاجتماعية؛ فقد وضع مجلس أبوظبي للتعليم خططًا استراتيجية قائمة على البحث صممت لتحقيق أهداف التنمية المحددة لكل قطاع. فقد قام المجلس عام ٢٠٠٨م بإعداد أول وثيقة استراتيجية عشرية للتعليم في الإمارة. وقد تضمنت الوثيقة تحليلاً للخلفية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية في الإمارة، وخطة تحسين التعليم، وأهداف وسياسات التعليم، وسياسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات التعليم الجامعي، وسياسات التعليم الفني، ومقاييس الأداء والمخرجات، والخطوات المستقبلية. وتهدف الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم المدرسي إلى التحول الجذري على المدى الطويل في المدارس الحكومية وتحقيق تحسينات فورية (مجلس أبوظبي للتعليم، ٢٠٠٩م).

وقد رصدت الوثيقة النمو الاقتصادي المتسارع في الإمارة، والنمو السكاني المتزايد، والتحديات الاقتصادية، وقوة العمل الخارجية، والتحديات الاجتماعية. وحددت الوثيقة التزام التربية بمواجهة تلك التحديات الثلاثة. وقد شملت التحديات الاقتصادية: تنويع مصادر الدخل لضمان استدامة النمو الاقتصادي، وزيادة إشراك القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية، زيادة إنتاجية اقتصاد أبوظبي لزيادة قدرة الإمارة التنافسية.

أما تحديات العمالة، فشملت: تقليص البطالة بين أبناء الإمارة، وزيادة معدل التوطين في القطاع الخاص، وزيادة مسارات توظيف الإناث في قوة العمل، وزياردة مستوى تأهيل قوة العمل، والاحتفاظ بالكوادر المؤهلة من العمالة.

وأخيرًا التحديات الاجتماعية، والتي شملت: تقليص فجوة الدخل بين مناطق الإمارة، وتمكين المرأة من المساهمة الفعالة في المجتمع بهدف تعزيز الاقتصاد الوطني، والتعامل مع الاحتياجات الاجتماعية الأخرى مثل ذوي الاحتياجات الخاصة وكبار السن.

وقد أدركت الوثيقة أهمية التعليم والتدريب في تكوين رأس مال بشري من خلال التكامل بين قطاعات التعليم الثلاثة: العام، والفني والجامعي. وشددت على أهمية الدور الذي يقوم به التعليم في الانتقال بالإمارة إلى اقتصاد المعرفة من خلال إعداد رأس مال بشري يستطيع دعم التنمية الاقتصادية وضمان تنوعها.

وشخصت الوثيقة واقع نظام التعليم في الإمارة في النقاط الرئيسة الآتية: كوادر تربوية غير مؤهلة، ومناهج وطرق تدريس قديمة، وخيارات تعليم محدودة، وبنية تحتية غير جيدة.

وقد حددت الوثيقة الهدف الرئيس للتعليم في الإمارة على النحو الآتي:

"توفير فرص تعليم عالمية المستوى تدعم تنمية اقتصادية قائمة على المعرفة".

وفي ضوء تلك الوثيقة، تمت إعادة هيكلة حوكمة التعليم في الإمارة بحيث يتحمل مجلس أبوظبي للتعليم تدريجياً مسؤولية التعليم في الإمارة فيتم نقل الصلاحيات تدريجياً من وزارة التربية والتعليم إلى المجلس، وعند نجاح التجربة في الإمارة سيتم تعميمها على بقية إمارات الدولة.

وتركز الخطة الاستراتيجية العشرية على أربع أولويات رئيسة، وهي:

١. الارتقاء بجودة المدارس في أبوظبي وفقاً للمعايير الدولية.
٢. زيادة وتعزيز فرص الحصول على التعليم المدرسي.
٣. توفير مجموعة متنوعة من فرص التعليم الخاص المتميز للطلاب.
٤. الحفاظ على الثقافة والتراث المحلي مع تحقيق النجاح في المستقبل الوظيفي.

وتتضمن الاستراتيجية الأبعاد التالية في العملية التعليمية:

١. الارتقاء بمستوى مهارات وقدرات القيادات والإدارات المدرسية والمعلمين.
٢. تحديث وتطوير المناهج الدراسية بحيث تلبي المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الناشئة.
٣. تطبيق نظام فعال لتقييم الطلاب يعتمد على المعايير المحلية والدولية.
٤. تطبيق نظام شامل ومتكامل لتقييم أداء المدارس الحكومية والخاصة.
٥. تطوير منشآت المدارس الحكومية واستقطاب المزيد من المدارس الخاصة العالية الجودة والتوسع في عمل المدارس المتميزة القائمة.
٦. الاهتمام بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الارتقاء بمعايير المناهج الدراسية لمواد اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والتربية الوطنية.

النموذج المدرسي الجديد:

تبنى مجلس أبوظبي للتعليم نموذج مدرسي جديد تقوم عليه الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم المدرسي . ففي النموذج القديم، كان الكتاب الدراسي هو المصدر الرئيسي لتعلّم الطلاب، بينما يركز النموذج المدرسي الجديد على الطالب والمعلم والمنشآت والمرافق التعليمية والبيئة التعليمية والفصول والقيادة والإدارة ومشاركة أولياء الأمور. ومن خلال هذا النموذج الجديد يُقَدَّم منهج جديد ووسائل وأساليب تعليم حديثة من أجل الارتقاء بمستوى أداء الطالب عن طريق تحسين أدائه بحيث يكون متحدثًا ومفكرًا وقادرًا على حل المشكلات (مجلس أبو ظبي للتعليم، ٢٠١٠م).

تتمثل أهداف النموذج المدرسي الجديد في: توفير بيئة تعلّم متمركزة حول الطفل؛ وتنمية قدرات الطالب في اللغتين العربية والإنجليزية والتفكير الناقد والهوية الوطنية، كما يهدف إلى توحيد وتقنين المناهج وطرائق التدريس والمصادر وسُبل الدعم في جميع مدارس مجلس أبوظبي للتعليم. ويتم تدريس العلوم والرياضيات والكمبيوتر باللغة الإنجليزية ضمن هذا النموذج.

ويركز المنهج الجديد على الطالب، حيث جعله محور العملية التعليمية؛ كما يتم توفير المنشآت والمباني المدرسية الحديثة التي تهيئ بيئة تعليمية تعتمد على أحدث وسائل التكنولوجية بما يمكّن الطلاب من المشاركة في الأنشطة المتعددة واكتساب الخبرات التي تناسب مختلف أنماط التعلم وتلبي احتياجاتهم. وتوفر هذه المباني والمرافق التعليمية إطارًا فعالاً يضمن توفر مستوى عالٍ من الصحة والأمن والسلامة لجميع الطلاب.

ويتمكن المعلمون، في إطار هذا النموذج، من الحصول على المصادر اللازمة وبرامج التنمية المهنية المستمرة والدعم اللازم من أجل تمكينهم من تنفيذ المناهج الدراسية التي يتضمنها النموذج المدرسي الجديد. وتمَّ تطبيق هذا النموذج تدريجيًّا بدءًا بالصفوف ١ — ٣، ثم التوسع التدريجي حتى الصف الثاني عشر، ومن المتوقع أن يُطبق النموذج المدرسي الجديد على جميع المراحل الدراسية بحلول عام ٢٠١٦م.

مخرجات التعلم:

حرص المجلس على تنفيذ النموذج المدرسي الجديد بصورة فعالة، لذلك وضع مجموعة من المعايير التربوية ومخرجات التعلّم لكل مادة دراسية تتوقع من الطلاب أن يظهروا مجموعة معينة من المهارات أو المعارف أو مستويات من الفَهم في كل مادة دراسية وفي كل صف دراسي. وتمثل تلك المعايير ومخرجات التعلّم جوهر المنهج المدرسي للنموذج المدرسي الجديد. ويتولى المعلمون تعليم الطلاب عبر أساليب تُمكِّنهم جميعًا من تحقيق مخرجات التعَلّم المتوقعة، وهو الأمر الذي يتطلب فَهم المعلمين لهذه المعايير ومخرجات التعلّم فهمًا دقيقًا للصفوف والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها.

ويتطلب النموذج المدرسي الجديد أن يستخدم المعلمون مجموعة متنوعة من طرق التعليم والتعلّم في تدريس المنهج. لذلك يوفر المجلس مواد تعليمية لكل الفصول الدراسية في جميع المدارس لضمان توفير القدر الكافي من الأدوات والمصادر التعليمية لاستخدامها في مساعدة الطلاب وإعانتهم على تحقيق مخرجات التعلّم.

وقد خطط لأن تُستخدم المواد التعليمية بطريقة تسهم في توفير بيئة تَعَلّم فعّالة ونشطة للطلاب، حيث يفترض أن يتعلّم الطلاب من خلال التجريب والتطبيق، وليس من خلال الاستماع والمشاهدة فقط. ومع أن الكتب المدرسية تعدُّ جزءًا من المصادر التعليمية إلا أنه يجري استخدام مصادر إضافية مساندة لتكملة محتوى كل مادة من المواد الدراسية وإثرائه.

التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

يحتل التعليم الإلكتروني أهمية كبيرة في النموذج المدرسي الجديد، حيث يعزز العملية التعليمية، ويدعم التجارب التعليمية المتمركزة حول الطالب التي تتسم بالمرونة وتقوم على التعاون والتفاعل. وتضمن عملية التعليم استخدام التكنولوجيا المتطورة والمناسبة كأداة لتعزيز المصادر الأخرى التي يستخدمها المعلم.

وتتمُّ إعانة المعلمين على استخدام مصادر التعلّم الإلكترونية الملائمة لدعم أنشطة التعَلُّم والتعليم في كل المواد الدراسية، ونظرًا لأن عدد التقنيات في تزايد مستمر، ومتاحة

على نحو أكبر، فإن مسؤولية اكتشاف سُبل ووسائل جديدة للإفادة من التعليم الإلكتروني في الفصول الدراسية وضعت على عاتق المعلمين، مع الاستمرار في تقديم فرص التنمية المهنية لهم.

التقييم:

يؤكد النموذج المدرسي الجديد على أهمية إجراء تقييم مستمر لضمان توفير عملية تعليم وتَعلّم فعالة. وهذا يتطلب فَهم الهدف وراء تقييم التعلّم وتبني اتجاه محدد في إجراء التقييم المستمر وتوظيفه داخل الصف الدراسي نظرًا لفائدته في معرفة الحصيلة العلمية للطلاب إضافة إلى الأساليب والمصادر الدراسية التي يمكن استخدامها لتمكين الطلاب من تحقيق مخرجات التعَلّم المتوقعة. إضافة إلى استخدام التقييم المستمر، يجري تقييم سنوي لقياس مدى التقدم الذي يحرزه الطلاب لتحقيق معايير ومخرجات تعلّم المواد الدراسية.

الشراكة مع القطاع الخاص:

بهدف نقل خبرات شركات التعليم الكبيرة، قام مجلس أبو ظبي للتعليم بتوقيع عقود تسليم إدارة عدد من مدارس الإمارة إلى شركات تعليم عالمية المستوى، والتي أعطي لها الحق في إضافة مواد إثرائية للمناهج الدراسية واستخدام طرق تدريس حديثة. كما تمت الاستعانة بمدرسين من دول أجنبية بهدف إثراء التجربة واكساب الكوادر الوطنية خبرات جديدة. ولضمان الحصول على خدمة تعليمية متميزة كلفت شركات عالمية بتقييم أداء شركات التعليم تلك. واستمرت هذه العملية لسنوات، ثم تم تقليصها تدريجيًا.

التقييم المدرسي:

أعد مجلس أبوظبي للتعليم معايير متقدمة لتقييم المدارس، تمَّ إعدادها بالاستفادة من الخبرتين النيوزلاندية والاسترالية، وهي معايير ترتكز على نواتج العملية التعليمية. ومجلس أبوظبي للتعليم لديه الإمكانات الكافية لتنفيذها، بخاصة أن لديه اختبارات وطنية يقوم بها مركز متخصص بتقييم تعلّم الطلاب، يقيم المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلاب

في الصفوف الدراسية الثالث، والخامس، والسابع، والحادي عشر. ويوفر معلومات للمجلس والمدارس تسهل عملية متابعة تقدم تعلّم الطلاب ووضع خطط لتحسين تعلمهم.

وتشمل معايير مجلس أبوظبي للتعليم تسعة معايير ، كما تتضمن (٩١) مؤشرًا (مجلس أبوظبي للتعليم، ٢٠١١م)، وهي:

١ - الأهداف التي يحققها الطلاب ومستوى تقدمهم.
٢ - التطور الشخصي للطلاب.
٣ - جودة التدريس.
٤ - تلبية المناهج الدراسية لاحتياجات الطلاب.
٥ - حماية الطلاب ورعايتهم وإرشادهم
٦ - جودة المباني والمنشآت والمرافق المدرسية.
٧ - مصادر المدرسة التي تدعم أهدافها.
٨ - فاعلية القيادة والإدارة التربوية.
٩ - الفاعلية العامة للمدرسة.

وبالنظر إلى الملحق رقم (٥)، نجد أن هذه المعايير على الرغم من أنها تغطي المدخلات في المعيارين السادس والسابع، والعمليات في الثالث والخامس والثامن؛ إلا إنها تركز على نتاجات العملية التعليمية بشكل كبير، وهذا واضح في المعايير الأول، والثاني، والرابع، والتاسع.

٨- مشروع مكتب التربية العربي لدول الخليج:

يهتم مكتب التربية العربي لدول الخليج بتعزيز التعاون والتنسيق بين الدول الأعضاء في مجالات الثقافة والتربية والتعليم والعلوم والمعلومات والتوثيق. ويهدف إلى دعم التعاون فيما بين الدول الأعضاء لزيادة فعالية أنظمتها التعليمية لتلبي احتياجات التنمية. وتشمل الأهداف الرئيسة للمكتب على الآتي:

١. تعزيز التنسيق والتعاون والتكامل بين الدول الأعضاء.
٢. تنمية النشء لتعزيز قيم المواطنة.

٣. تطوير السياسات التعليمية، ونشر أفضل الممارسات.

٤. تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

٥. تعزيز دور الأسرة والمجتمع في التعليم.

٦. إبراز دور المكتب بصفته بيتًا للخبرة في المجال التربوي.

٧. تعزيز البنية المؤسسية.

وضمن المشاريع الكبيرة التي ينفذها المكتب لتحقيق أهدافه، كلف، عام ٢٠٠٦م، أحد البيوت الاستشارية بإجراء دراسة خاصة بتطوير معايير الاعتماد المدرسي للدول الأعضاء. وهدف المشروع إلى الإسهام في تحسين أداء المؤسسات التعليمية وتفعيل التقويم الداخلي والخارجي لها لتطوير العملية التعليمية في مختلف جوانبها. كما هدف إلى إثراء إعداد معايير موضوعية متطورة تواكب أحدث ما توصلت إليه التجارب في الاعتماد التربوي والجودة بالدول المتقدمة.

وتتكون هذا المعايير من (١٤) معيارًا و (٢٤٤) مؤشرًا، تمَّ اختيارها وفقًا للممارسات العالمية، وقد روعي فيها أن تكون شاملة وموضوعيه ومرنة، وتحقق مبدأ المشاركة والتطوير والاستمرارية، وأن تكون قابلة للقياس، وتتكامل فيما بينها بحيث تمثل وحده متكاملة.

وتشمل معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج الآتي:

١ - الرسالة والقيم والأهداف.

٢ - القيادة التربوية الفعالة.

٣ - الموارد البشرية.

٤ - عمليات التعليم والتعلّم.

٥ - تقويم تعلّم الطلاب وتحسين أدائهم.

٦ - المنهج.

٧ - تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

٨ - الخدمات الإرشادية وشؤون الطلاب.

٩ - المرافق والتجهيزات المدرسية.
١٠ - المكتبة ومصادر التعلّم.
١١ - خدمات الصحة والسلامة.
١٢ - التعامل مع الطلاب والمجتمع المحلي.
١٣ - الإدارة المالية والتمويل.
١٤ - التخطيط للجودة والتحسين المستمر.

وبالنظر إلى الملحق رقم (٣)، نجد أن هذه المعايير تفصيلية، حيث يتراوح عدد مؤشرات المعايير ما بين(٨) و(٣٣) مؤشراً، وبإجمالي (٢٤٤) مؤشرًا، مما قد يعقد عملية الاعتماد المدرسي. كما أن هذه المعايير قد تكون مناسبة بصورة أكبر للمدارس التي لها خبرة طويلة في مجال ضمان الجودة والاعتماد المدرسي.

وقد أكدت وثيقة معايير مكتب التربية العربي على أن المؤشرات لا تتساوى جميعها في الأهمية، وتختلف أهمية كل من المعايير من مدرسة لأخرى، وقد كتبت العناصر المهمة، والتي ينبغي على المدارس التأكد من تطبيقها، وعددها سبعون طبعت باللون الغامق. كما أن هناك معايير تعود مسئوليتها لوزارات التربية والتعليم، وهناك أخرى تعود مسئوليتها للمدارس. ويتم التقييم على مستوى المدرسة ويحدد مستوى جودة أداء المدرسة من خلال مدى استيفائها للعناصر بنوعيها.

٩- التجربة المصرية:

في إطار جهودها لإصلاح التعليم في مصر، طرحت وزارة التربية والتعليم المصرية شعارًا قوميًّا يؤكد على "الجودة للجميع"، وقامت بعمل تحسينات كثيرة على جوانب التعليم المختلفة. ونظرًا لمحورية المعايير في التحسين المدرسي في مصر، سنقتصر هنا على عرض المعايير القومية للاعتماد المدرسي بصفتها الأداة الرئيسة لإصلاح التعليم المدرسي المصري.

تحتوي المعايير القومية للتعليم في مصر، كما ورد في وثيقة المعايير القومية المصرية، على مجالين، وتسعة مجالات فرعية، ومائة وسبعة مؤشرات(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩م). وتتوزع المعايير على النحو الآتي:

أولاً: مجال القدرة المؤسسية، وضم خمسة مجالات فرعية:

المجال الفرعي الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها:

١ - رؤية المؤسسة.

٢ - رسالة المؤسسة.

المجال الفرعي الثاني: القيادة والحوكمة:

٣ - نظام الحوكمة الرشيدة.

٤ - مجتمع التعلّم.

المجال الفرعي الثالث: الموارد البشرية والمادية:

٥ - الموارد البشرية والمادية، وتوظيفها.

٦ - مبنى مدرسي مستوفٍ المواصفات التربوية.

المجال الفرعي الرابع: الشراكة المجتمعية:

٧ - الشراكة المجتمعية.

المجال الفرعي الخامس: ضمان الجودة والمساءلة:

٨ - النظام الداخلي لضمان الجودة.

٩ - التقويم الذاتي والتحسين المستمر.

ثانيًا: مجال الفعالية التعليمية، وضم أربعة مجالات فرعية:

المجال الفرعي السادس: المتعلم.

المجال الفرعي السابع: المعلم:

١٠ - التخطيط لعمليتي التعليم والتعلّم.

١١ - تنفيذ عمليتي التعليم والتعلّم.

١٢ - أساليب التقويم الفعالة.

١٣ - أنشطة التنمية المهنية.

المجال الفرعي الثامن: المنهج الدراسي:

١٤ - ممارسات داعمة للمنهج.

المجال الفرعي التاسع: المناخ التربوي:

١٥ - بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية.

وبالنظر إلى الملحق رقم (٤)، نجد أنها الوحيدة بين المعايير السابقة التي احتوت عناوين عدة، فقد ضمت مجالات رئيسة، ومجالات فرعية، ومعايير، ثم مؤشرات أداء، وكان يمكن الاكتفاء بالمعايير والمؤشرات. أما بالنسبة للعدد الإجمالي للمؤشرات فهو مناسب إذا أخذنا في الاعتبار أن العدد المتوسط لمؤشرات معايير اعتماد المدارس يتراوح عادة ما بين ٥٠– ١٠٠ مؤشر. لكن كان هناك إسهابًا كبيرًا في بعض المعايير مثل، معيار مجتمع التعلّم والذي كان من الممكن أن يُتضمن في معيار نظام الحوكمة الرشيدة. كما أن مكون "نواتج التعلّم" من الصعب قياسه ما لم يكن هناك مركز وطني للتقييم يقوم بإعداد وتنفيذ اختبارات وطنية محايدة أو توافر أنظمة تقييم شامل لنواتج تعلّم الطلاب في المدارس يبني وفق استشارات فنية دقيقة، وهذا في رأينا يصعب على مدارس التعليم الحكومي توفيره نظرًا لارتفاع كلفته وحجم الجهد المتطلب لتصميمه وصيانته والاستفادة من نتائجه في تحسين التعلّم. كما أن المعايير تتضمن خلطًا بين محتوى معياري تخطيط التدريس وتنفيذ التدريس وعمل التوجيه المدرسي؛ كونهما يتطلبان عملاً دؤوبًا يستمر لفترات طويلة، وليس زيارة اعتماد قصيرة.

ثانياً :الدراسات الدولية المقارنة
في ضمان جودة التعليم العام

تدرك حكومات معظم دول العالم العلاقة الوطيدة بين المعارف والمهارات التي يمتلكها خريجو المؤسسات التعليمية عند التحاقهم بسوق العمل وقدرات بلدانهم على المنافسة الاقتصادية على المدى الطويل. لذلك فإن هناك اهتمام متزايد بالبحث الذي يرصد العوامل التي مكنت بعض الدول من تحقيق مستويات أداء تعليمي متقدمة وبالتالي امتلاك قوة عمل مؤهلة. هذا أدى إلى أن تستأثر مسألة ضمان جودة التعليم باهتمام متزايدة، منذ أواخر القرن العشرين، من قبل صانعي القرار والعاملين في الميدان التربوي وغيرهم من المعنيين بالشأن التربوي على مستوى العالم.

وتعدُّ مسألة ضمان الجودة التعليم، اليوم، مهمة رئيسة في عمليات تسيير التعليم في الدول المتقدمة مثل فنلندا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، واليابان، وأمريكا، وكندا، وبريطانيا وفرنسا، وهولندا. ولقد شكّل هذا الاهتمام بتجويد التعليم محوراً مهماً لأعمال لجان وندوات ومؤتمرات كثيرة حول العالم. وشُكِّلت، في ضوء هذا الاهتمام لجاناً متعددة لدراسة تجارب الدول المختلفة، كما وضعت آليات مختلفة لتجويد التعليم في دول كثيرة من العالم.

ولا غرابة في أن يتشارك التربويون خبراتهم حول العالم، وذلك إيماناً منهم بأهمية ذلك التشارك لتحسين خبراتهم جمعياً. وتوضح الحكاية الشائعة التالية أهمية تشارك التربويين في الخبرات فيما بينهم. فيُحكي أنه عندما سُئل أحد المزارعين الذي فاز في سنوات عديدة بجائزة أفضل محصول عن سرِّ نجاحه، أجاب إجابة فاجأت مستمعيه عندما قال:إنه يعطي جيرانه من أفضل بذوره. موضحاً أنه إذا لم يفعل ذلك، فإن التلقيح التهجيني الناتج بسبب الرياح وقرب الحقول من بعضها، سيؤدي إلى الإضرار بمحصوله.

ولنا في هذا المثال ما يؤكد أهمية الانفتاح على التجارب الناجحة في تجويد التعليم وتحسينه، ذلك لأن الحرص على تحسين التعليم له ما يبرره، فالتعليم يرتبط ارتباطا قويًا بالتنمية الاقتصادية لأي بلد، كما أنه في ظل العولمة وتقارب الدول وتفاعل الحضارات فيما بينها، تحرص الدول على تعظيم قدرات رأسمالها البشري، فالتنافس بين المهنيين على الوظائف المجزية، في أي بقعة من العالم، يهدد رأس المال البشري للدول التي لا تتقن تأهيل كوادرها البشرية. كما أن تكلفة تدهور التعليم عالية ليس فقط على البلد الذي لا ينجح في وضع خطط تحسين وتطوير التعليم، وإنما – أيضًا– على محيطه العالمي.

وفي هذا السياق، اهمت دراسات هانوشِك (Hanushek) بالعلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، واستخدم فيها نماذج إحصائية معقدة لقياس العلاقة الإيجابية بين درجات الطلاب في الاختبارات العالمية واقتصادات دولهم. وقد توصل هانوشيك إلى نتائج مهمة تتصل بأثر التعليم في التنمية الاقتصادية، أهمها: (١) يُسهم التعليم في زيادة رأس المال البشري وبالتالي زيادة إنتاجية العمالة؛ (٢) يمكن أن يرفع التعليم من القدرة الابتكارية للاقتصاد؛ (٣) تعزز المعارف الجديدة حول التقنيات والمنتجات والعمليات الجديدة النمو الاقتصادي؛ (٤) يمكن أن يُسهل التعليم نقل المعلومات المطلوبة مما ييسر فهم ومعالجة معلومات جديدة واستخدام تطبيقات تقنية جديدة صنعها الآخرون ويعزز بالتالي نمو الاقتصاد الوطني.

كما وجد هانوشِك أن كل سنة من التمدرس تُسهم في زيادة نمو طويل الأمد مقداره (٠,٥٨) نقطة. كما وجد أن جودة التعليم، كما قيست باستخدام اختبارات المهارات المعرفية، أهم بدرجة كبيرة للنمو الاقتصادي من عدد سنوات الدراسة. وأن جودة بيئة المؤسسة التعليمية وجودة التعليم مهمتان للتنمية الاقتصادية. وأكد هانوشيك على أن التربية مهمة لتحقيق النمو الاقتصادي، لكن لا بد من التأكد من حصول كل فرد على حق التعلّم.

من جانب آخر، بينت دراسات البنك الدولي (World Bank, 1996) وجود علاقة وطيدة بين التعليم والتنمية الاقتصادية. فوفقًا للبنك الدولي، يتمثل المبرر الرئيس للإنفاق على التعليم في اسهامه في زيادة الدخل القومي. فلقد وجد أن هناك علاقة إيجابية بين تحصيل الطلاب في الاختبارات وزيادة الدخل القومي، وأن الدول التي يغيب فيها تكافؤ فرص التعلّم بنسبة كبيرة تكون معدلات النمو القومي لديها أبطأ مقارنة بنظيراتها التي يتوافر فيها تكافؤ في فرص التعليم.

وعندما نتساءل عن المقصود بجودة التعليم، لا بد أن نلتفت ليس فقط لعلاقته بالتنمية الاقتصادية، وإنما أيضا بجذوره التربوية. فالمتتبع لأصل فكرة التعليم يجد أن التعليم يرتبط بغاية نبيلة على إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها للعيش حياة سعيدة، كريمة، وهانئة. وذلك إيمانًا منهم بأن العلم يتطلب الإخلاص في العمل سواء عند اكتسابه أو عند تعليمه للآخرين، وما لم يكن ذلك فإن العلم لن يكون في متناول أي منهما (سواء المعلم أم المتعلّم)؛ لأن العلم لا يرضى إلا بمثابرة حقيقية وانهماك تام، وصبر واجتهاد في تحصيله وتدريسه، ولعل هذا ما عبَّر عنه تراثنا العربي الذي يحفظ لنا الكثير في هذا المجال، ومنه قول الشافعي رحمة الله عليه:

واعلم بأن العلمَ ليس ينالُه   مَن همُّه في مطعمٍ أو ملبسِ
إلا أخو العلم الذي يُعنَى به   في حالتيه عارياً أو مكتسي

ويعرف التربويون جيدا أنه ليس من السهل إصلاح منظومة التعليم؛ نظرًا لتعقدها وضخامتها، ونظرًا لارتباطها بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بها. ومع ذلك فقد بذلت الدول جهودًا كبيرة محاولة تحقيق السبق في ميدان التعليم، وهناك محاولات نظرية وممارسات جادة أفرزت تجارب رائدة حول العالم يمكن أن نسترشد بها لتضيء لنا معالم الطريق. ولقد ظهرت دراسات مقارنة دولية عديدة محاولة تحديد جوانب القوة التي تميز الأنظمة التعليمية الرائدة.

وسنعرض فيما يلي خلاصة هذا الجهد الكبير، الذي يمكن أن يفاد منه في تجويد التعليم (حيدر، ٢٠١٤ب).

دراسة "ماكنزي" الدولية الأولى:

قامت ماكنزي (McKinsey and Company) بين عامي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧م بدراسة مقارنة دولية هدفت إلى تعرّف العوامل المهمة التي مكنت الأنظمة التربوية الرائدة من التميز. واستخدمت مدخلا فريدًا في عملها، فبدلاً من التركيز على المناهج وطرق التدريس التي تغطى بشكل كبير في الأدب التربوي، أنصب تركيز الدراسة على مكون، عادة ما تغفله الدراسات التربوية، وهو منظومة التعليم. وتم اختيار (٢٥) نظامًا تعليميًّا ضمن هذه الدراسة، تمَّ اختيارها في ضوء ثلاثة متغيرات: نتائج اختبارات برنامج تقييم الطلاب الدولي– البيزا (PISA)، وتحليل نتائج الدراسات البحثية، وإجراء مقابلات مع أكثر من مائة من خبراء التربية وصانعي السياسات التعليمية وعاملين في الميدان التربوي. وقد قسمت الأنظمة التربوية محلّ الدراسة إلى مجموعتين: ضمت المجموعة الأولى أفضل (١٠) أنظمة تربوية من الدول المتقدمة، وضمت المجموعة الثانية الدول التي تبنت الإصلاح المدرسي حديثًا وحققت قفزات نوعية في تعلّم الطلاب. كما شملت الدراسة، بدرجة أقل تركيزًا، مجموعة ثالثة من دول نامية تمتلك خططًا جادة لإصلاح التعليم.

وقد وجدت الدراسة ثلاثة عناصر مشتركة بين الأنظمة التعليمية الناجحة، هي (Barber, Mourshed & Whelan, 2007):

١. اختيار أفضل المؤهلين للالتحاق بمهنة التعليم؛
٢. توفير تنمية مهنية للمعلمين ليصبحوا معلمين فاعلين؛
٣. توافر آليات لضمان تقديم النظام التعليمي أفضل تدريس ممكن لكل متعلّم.

ومن النتائج الثانوية التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد علاقة بين زيادة الإنفاق على التعليم وتحسين التعلّم، حيث من الممكن تحسين التعليم بتكلفة معقولة؛

وأنه نادرًا ما ينجح الإصلاح المدرسي في غياب قيادة فاعلة، سواء على مستوى المنظومة التعليمية ككل أم على مستوى المؤسسات التعليمية؛ وأنه لا يمكن إحداث تحسين نوعي في أي منظومة تعليمية من دون توافر قيادة ملتزمة بالتحسين وذكية ودائمة؛ وأن فرص تحسن تعلّم طلاب المدارس الفقيرة ضعيفة إذا لم تعمل المنظومة التربوية على تحقيق المساواة بين المدارس؛ وأخيرًا، على الرغم من أن نوع المنهج المدرسي مهم، إلا إن غياب منظومة تعليمية فعالة، لن يحدث سوى تحسين طفيف في تعلّم الطلاب.

دراسة "ماكنزي" الإقليمية:

على نفس المنوال تناولت دراسة ماكنزي الإقليمية، التي صدرت عام ٢٠٠٧م، تحسين التعليم في دول الخليج العربية استنادًا إلى خبرتها في الدراسة العالمية الأولى. ولقد توصلت الدراسة إلى أنه إذا ما أرادت دول الخليج العربية أن تبني قوة عمل منافسة دوليًّا، فعلى واضعي السياسة التعليمية نقل تركيزهم، الذي ساروا عليه لسنوات طويلة، من مكونات الأنظمة التعليمية إلى أداء الطلاب، فمثلاً نقل التركيز من عدد المعلمين إلى جودة التدريس. وهذا يتطلب تحسين كل من قدرات الطلاب الملتحقين بكليات التربية وتحسين التدريب الذي يتلقونه بعد التخرج والتحاقهم بالمهنة. بالإضافة إلى ذلك، فإن على القادة أن يؤسسوا نظام إدارة أداء فعال يمكن أن يعتمد عليه، مما يتطلب تأسيس كيانات تقييم مستقلة عن وزارات التربية لوضع المعايير التربوية والقيام بتقييمات تعلّم الطلاب.

وقد وضعت الدراسة التوصيات التالية لتحسين جودة التعليم في دول الخليج العربية (Barber, Mourshed & Whelan, 2007):

١ - **التركيز على تحسين جودة التدريس بدلاً من التركيز على زيادة عدد المعلمين:**

فقد ركزت دول الخليج العربية على زيادة عدد المعلمين في مدارسها حتى وصل متوسط نسبة المعلمين إلى الطلاب إلى (١:١٢)، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسب مماثلة في دول مثل دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (١:١٧)، وسنغافورة

(٢٤:١ في الصفوف الابتدائية). كما أوضحت أن انخفاض نسبة الطلاب إلى المعلمين يتعارض مع الأدلة المتوافرة عالميًّا والتي تبين أن هناك علاقة ارتباطية سيئة بين الانخفاض الكبير في نسبة الطلاب إلى المعلمين وأداء الطلاب التعليمي. كما أن خيار زيادة نسبة الطلاب إلى المعلمين إلى الحدود المعمول بها عالميًّا يساعد على اجتذاب نوعية أفضل من الطلاب إلى مهنة التعليم، وعلى التخلص من المعلمين غير الجيدين.

٢ - جذب وقبول طلاب ذوي قدرات عالية إلى مهنة التدريس: وهذا يتطلب وضع قواعد جيدة لقبول الطلاب في برامج إعداد المعلمين تضمن قبول ذوي القدرات العالية وتستبعد الضعاف منهم.

٣ - تحسين إعداد الطلاب في برامج إعداد المعلم وتحسين تدريبهم بعد التحاقهم بالعمل: وهذا يتطلب زيارة التطبيقات والتدريب العملي في برامج إعداد المعلم، والزام المعلمين في المدارس بتحقيق عدد ساعات تدريب سنوية معينة أثناء الخدمة، فمثلا تطلب سنغافورة من معلميها (١٠٠) ساعة تدريب سنويًّا، كما توفر لهم تغذية راجعة حول أدائهم من أفضل (٢–٣٪) من المعلمين الخبراء (Mentors).

٤ - تأسيس إدارة أداء موثوق بها: وهذا يهدف إلى توفير نظم إدارة تقييم تتصف بالشفافية لتحقيق ثلاثة أهداف: الأول، ضمان أن يتعلّم الطلاب المعارف والمهارات المطلوبة، وأن يعمل المعلمون بشكل جيد، وأن تدار المدارس بطريقة جيدة، وهذا سيساعد على الابتعاد عن توجيه الأنظمة التعليمية نحو التركيز على تلقين الطلاب والتوجه نحو اكسابهم مهارات حل المشكلات ومهارات التواصل. كما سيساعد على الابتعاد عن تركيز الإداريين على الإجراءات الإدارية اليومية والتركيز على المخرجات الأكاديمية.

٥ - فحص أداء الطلاب: وهذا يتطلب أن تقوم مراكز التقييم المستقلة (التي ستؤسس كما ذكر في ٤ سابقًا) بتصميم وتنفيذ اختبارات وطنية في المواد الرئيسة، مثل:

الرياضيات والعلوم في الصفوف السادس، والتاسع، والثاني عشر، وكذلك تنظيم عملية المشاركة في الاختبارات الدولية.

٦ - تقييم أداء المدارس: وهذا يتطلب أن تتولى جهة معينة مسئولية تقييم أداء المدارس وأثرها في تعلّم الطلاب، ورفع تقارير بذلك إلى الجهات العليا في المنظومة التعلّمية، وترسل نسخ منها إلى المدارس، ووضع آلية للقيام بتدخلات معينة عندما تكون التقارير سلبية.

دراسة "بوز الن" الإقليمية:

قامت بوز الن، عام ٢٠٠٨م، بدراسة حول الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربية مسترشدة بتجارب دول حققت نجاحات تربوية، كما تقيسها اختبارات التميز TIMSS والبيزا PISA؛ والتي شملت كل من فنلندا، وكندا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، وايرلندا؛ كما أضيف تجربة الأردن لتمثل المنطقة العربية.

وفي ضوء خبرات تلك الدول توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات نختار منها هنا الركائز الثلاث لنجاح أي استراتيجية إصلاح تربوي، وهي (Matoun, Samman, Moujaes & Abouchakra, 2008):

١ - تحليل البيئة الاجتماعية الاقتصادية: وتقترح الدراسة لنجاح الإصلاح التربوي لا بد من تقييم البيئة الاجتماعية الاقتصادية وربط التعليم بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية للبلد. وهذا يتطلب:

أ - ربط الأهداف التربوية بالأولويات الاجتماعية والاقتصادية للبلد،

ب - وضع أهداف طويلة الأمد طموحة وفي الوقت نفسه تنحصر في عدد قليل قابل للتحقيق،

ج - عمل تقييم شفاف وحقيقي للواقع،

د - تحقيق اجماع حول الخطة من قبل جميع المنتفعين.

٢ - وضوح نموذج تشغيل قطاع التعليم، وتتضمن هذه الركيزة الآتي:

أ - تأسيس كيانات التشغيل: وتقترح الدراسة هنا توافر خمسة كيانات مستقلة لتشغيل نظام التعليم، هي: وكالة المناهج والتي تُعنى بتصميم المناهج وإدارتها وتطويرها، ووكالة المعلمين والتي تُعنى باستقطاب المعلمين وتدريبهم وترخيصهم، ووكالة المتابعة والتي تُعنى بتقييم أداء المدارس، ووكالة الإرشاد المهني والتي تُعنى بتقديم الإرشاد المهني للطلاب، ومجلس أولياء الأمور والذي يُعنى بتنسيق الأمور اليومية المتصلة بالمدارس بما يحقق مصالح الطلاب.

ب - تحسين حوكمة القطاع: وهنا تقترح الدراسة أن تكون هناك حوكمة فعالة توفر إطارًا قانونيًّا لضمان التعليم للجميع؛ وتحقيق كل من المساواة في التعليم، وعدالة توزيع المصادر، وتقليل الفساد، وإشراك المواطنين في الشأن التربوي.

ج - توافر التمويل المناسب: وتؤكد الدراسة هنا على أهمية توفير التمويل المناسب لتنفيذ الخطط مع الإشارة إلى أهمية تنويع مصادر التمويل بما يضمن الاستقلالية في الأداء.

٣ - توافر البنية التحتية، وتتضمن أربعة مكونات، هي:

أ - رأس المال البشري: وهنا تمَّ التأكيد على جودة المعلمين والإداريين وبالأخص اختيارهم، والاحتفاظ بهم بخاصة الذكور، وزيادة عدد المواطنين في المهنة.

ب - المنهج وتوفير خيارات للطلاب: وهذا يتطلب أن تعكس المناهج كل من الأولويات الاجتماعية والاقتصادية للبلد، وطبيعة المحتوى المعرفي الذي يساعد على تحقيق تلك الأولويات. كما تؤكد الدراسة على إعطاء الطلاب الفرصة للاختيار من خلال تقديم تعليم يتضمن كل من التعليم الأكاديمي والفني المهني.

ج - إدارة التقييم والأداء: تؤكد الدراسة على أن الإدارة التربوية الفاعلة تتطلب توافر آليات لكل من المساءلة، والمتابعة المستمرة، والقياس.

د - بيئة التعلّم: وهذا يتطلب إشراك أولياء الأمور في التدريس، وتقديم أنشطة لا صفية بما ينمي الشخصية المتكاملة لدى الطلاب. كما ترى أن للبيئة المحيطة بالمدرسة دورًا مهمًا في التعليم، مثل المسارح والمتاحف والمسابقات العلمية، فضلاً عن الدور المهم لتقنيات التعليم في التربية.

دراسة "شركة ماكنزي" الدولية الثانية:

في حين ركزت دراسة شركة ماكنزي الدولية الأولى على تحديد العوامل التي تميز أنظمة التعليم المتقدمة، فقد ركزت الدراسة الدولية الثانية، التي صدرت عام ٢٠١٠م، على توضيح كيفية نجاح أنظمة التعليم المتقدمة. فقد ركزت الدراسة على الإجابة عن سؤالين رئيسين، الأول: كيف يمكن لمنظومة تربوية متواضعة أن تصبح ناجحة؟، والثاني: أي جوانب الإصلاح المدرسي يمكن اعتبارها عالمية، وأيها يمكن اعتبارها محلية؟

وقامت المجموعة البحثية المكلفة بهذه الدراسة بتحليل (٢٠) نظامًا تربويًّا من بقاع مختلفة من العالم، والتي حققت نجاحات مهمة، ومستدامة، ومكاسب على نطاق واسع كما بينتها نتائج الاختبارات الوطنية والدولية. وهذا أقتضى مراجعة حوالي (٥٧٥) مبادرة إصلاح مدرسية في تلك الأنظمة التربوية. وقد شملت العينة أنظمة تعليمية متقدمة وأخرى قطعت شوطًا كبيرًا في تحسين التعليم. ونفذت الدراسة، إضافة إلى تحليل نتائج الاختبارات الوطنية والدولية، وإجراء مقابلات مع أكثر من (٢٠٠) قائد تربوي في تلك الأنظمة التعليمية ومعاونيهم، إضافة إلى القيام بزيارات ميدانية لتلك الأنظمة التعليمية.

وأثناء القيام بالدراسة، تم تطوير قاعدة بيانات ضخمة مكنت القائمين على الدراسة من فهرسة التدخلات التي تم تنفيذها خلال عملية إصلاح الأنظمة التعليمية في العشرين دولة موضوع الدراسة. ثم قاموا بتصنيف تلك التدخلات في عشرة مجالات مؤثرة، مثل التنمية المهنية، والمساءلة، ونماذج التعلّم؛ ثم قاموا بتفكيك تلك المجالات إلى (٦٠) مجالاً فرعيًا. وتمكنوا من تصنيف التدخلات بحسب مرحلة التطور التي تمرُّ بها الأنظمة التربوية،

أي أن هناك تدخلات تميز مرحلة تطور في النظام التعليمي عن غيرها من التدخلات التي تحدث في مرحلة تطور أخرى، وذلك في جميع الأنظمة التعليمية. كما استنبطت ستة تدخلات مشتركة بين جميع مراحل تطور الأنظمة التربوية. وصنفت مراحل تطور الأنظمة التعليمية، في أربع انتقالات، هي: غير مرض إلى مرض، ومرض إلى جيد، وجيد إلى عظيم، وعظيم إلى ممتاز.

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010):

١ - يمكن لأي نظام تعليمي أن يحقق مكاسب واسعة من أي مستوى يبدأ منه (غير مرض إلى مرض، ومرض إلى جيد، وجيد إلى عظيم، وعظيم إلى ممتاز) في ست سنوات أو أقل.

٢ - ينبغي التركيز على "العمليات"، فقد كشفت الدراسة أن تجويد أنظمة التعليم يقتضي تحسين خبرات تعلّم الطلاب الصفية. وقد تبين أن الأنظمة التعليمية تقوم بثلاثة أشياء مختلفة لتحسين خبرات تعلّم الطلاب الصفية. الأول، تغيير *بنيتها* من خلال تأسيس مؤسسات تعليمية جديدة أو نماذج مدرسية مبتكرة، أو تغيير سنوات الدراسة ومستوياتها، أو تطبيق لا مركزية التعليم. والثاني، تغيير *المصادر* من خلال إضافة طاقم تعليمي للمدارس، أو زيادة التمويل. والثالث، تغيير *العمليات* من خلال تعديل المناهج، وتغيير طرق التدريس، وتغيير أسلوب القيادة المدرسية. لكن على الرغم من أن النقاش في المجتمعات يتركز حول المصادر والبنية التحتية، إلا أن الدراسة وجدت أن عينة البحث من الأنظمة التعليمية المتميزة ركزت على تغيير العمليات من خلال تغيير طرق التدريس وليس المحتوى.

٣ - ترتبط كل مرحلة إصلاح مدرسي بتدخلات فريدة بها: فلقد تبين أن جميع الأنظمة التعليمية تنفذ مجموعة تدخلات متشابهة من مستوى أداء إلى الذي يليه، بغض النظر عن الثقافة، والجغرافيا، والسياسة، أو التاريخ. فمثلاً، تبين أن الأنظمة التعليمية التي انتقلت من مستوى أداء مرض إلى جيد ركزت على توفير أساس لجمع

البيانات، والتنظيم، والتمويل، والبيداجوجيا. بينما الأنظمة التعليمية التي انتقلت من مستوى أداء جيد إلى عظيم ركزت على إصلاح مهنة التعليم (المتطلبات، والممارسات، والمسارات المهنية، كما هو معمول به في مهنتي الطب والمحاماة).

٤ – يمكن ألا يحدد سياق النظام التعليمي ما يجب عمله، لكن يحدد كيف يمكن عمله: فلقد تبين أنه على الرغم من أن هناك تدخلات متشابهة بين الأنظمة التعليمية من مستوى أداء إلى التالي، إلا أن طريقة تنفيذها يختلف من نظام تعليمي إلى آخر فيما يتصل بتسلسلها، والتوقيت، وبدء التنفيذ.

٥ – تشترك جميع الأنظمة التعليمية في أنها تنفذ ستة تدخلات في كل مستوى أداء، لكنها تستخدم طرقًا متنوعة لتنفيذها، وتلك التدخلات هي: بناء مهارات التدريس لدى المعلمين ومهارات القيادة لدى المديرين، وتقييم الطلاب، وتحسين أنظمة البيانات، وتسهيل التحسين من خلال وضع سياسات وقوانين التعليم، ومراجعة المعايير والمناهج، وضمان توفير نظام حوافز ومكافآت يكون مناسبًا للمعلمين والمديرين.

٦ – تتقدم أنظمة التعليم في تحقيق تحسين مستدام من خلال الموازنة بين استقلال المدارس وضمان اتساق ممارسات التدريس بينها جميعا. فمثلاً، بينما تنفذ الأنظمة التعليمية التي انتقلت من مستوى أداء غير مرض إلى مرض أنشطة التنمية المهنية من خلال مركز متخصص بتنمية الممارسات التدريسية (مركزية عالية)، فإن ذلك المدخل لا يفيد الأنظمة التعليمية التي تقع في مستوى جيد فما فوق، فهي تحقق تحسين الممارسات التدريسية من خلال إسناد المركز مسئوليات أكبر للمدارس والمعلمين بإعطائها المرونة لتحسين الممارسات التدريسية بمساعدة المعلم الخبير في المدرسة (استقلالية أكبر).

٧ – ينتهز القادة فرص تغيير الظروف الداخلية أو الخارجية لدعم الإصلاح المدرسي، ومن تلك الفرص: حدوث أزمة اقتصادية، تقارير أداء النظام التعليمي السيء، أو تغيير القيادة.

٨ - تركز الأنظمة التعليمية على أهمية استمرارية القيادة لضمان استمرارية الإصلاح المدرسي.

دراسة "معهد جارتان الاسترالي":

قام معهد جارتان باستراليا، عام ٢٠١١م، بدراسة بعنوان: "التعلّم من أفضل الأنظمة التعليمية في شرق آسيا". وجمع لهذا الغرض خبراء تربويين من استراليا، ومن أربعة من أفضل خمسة أنظمة تعليمية أسيوية، شملت: هونج كونج، وشنغهاي، وكوريا، وسنغافورة، وتركز عمل المجموعة على مناقشة جوانب تميز تلك الأنظمة التعليمية؛ وبعد ذلك قام خبراء المعهد بزيارة تلك الدول لجمع معلومات إضافية.

ولقد كشفت الدراسة أن نجاح دول شرق آسيا لا يعود إلى عوامل ثقافية، كما هو شائع، وإنما إلى الآتي: (١) تبني وتنفيذ استراتيجيات تربوية فعالة تركز على تنفيذ برامج مصممة بشكل جيد لتحسين التعليم والتعلّم؛ و (٢) لا يعزى نجاحها إلى تشجيع الحفظ والاستظهار، كما هو شائع أيضاً؛ و(٣) لا يؤثر حجم الأنظمة التعليمية (صغيرة كانت أم كبيرة) في نجاحها، فعلى الرغم من أن كوريا أكبر من هونج كونج وشنغهاي، حيث إن عدد مدارسها يساوي (٣٠) ضعفًا بالنسبة لعدد مدارس سنغافورة، مع ذلك فهي من الدول التي حققت تميزًا تعليميًّا.

ولقد استخلصت الدراسة العوامل التالية وراء نجاح الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا (Barber, Donnelly & Rizvi, 2012):

١. توفير برامج إعداد معلم عالية الجودة،

٢. توافر نظام متابعة وتحسين مستمر للتعليم والتعلّم من خلال المعلمين الخبراء،

٣. النظر إلى المعلمين بصفتهم باحثين؛ فلا يمكن الترقي في شنغهاي مثلاً من دون إعداد ورقة بحثية،

٤. استخدام الملاحظة الصفية، حيث يقوم المعلمون بملاحظة بعضهم البعض وتقديم تغذية راجعة لبعضهم،

٥. ترفيع المعلمين المتميزين وتكليفهم بتحسين التعليم والتعلّم، ويكلف المعلم الخبير بالإسهام في تحسين التعليم في منظومة التعليم،
٦. على الرغم من أن المعلمين يعلمون أعدادًا كبيرة في الصف الدراسي الواحد مقارنة بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث يصل العدد إلى أربعين طالبًا، إلا إن عدد الساعات التدريسية لديهم أقل (١٠–١٢ ساعة في الأسبوع)، لكن معلمي تلك الأنظمة التعليمية يخصصون وقتًا في المدرسة لتحضير الدروس، والتعاون فيما بين المعلمين، وتنفيذ الملاحظة الصفية وتقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض،
٧. ربط السياسات بما يحصل في غرفة الصف، ووضع استراتيجيات تدخل (intervention strategies) لتحسين التدريس.

دراسة "منظمة المعركة من أجل الأطفال":

قامت منظمة المعركة من أجل الأطفال، عام ٢٠١١م، بدراسة لمعرفة أفضل منظومة تعليمية في العالم حقق طلابها تميزًا عالميًّا لسنوات عديدة في الاختبارات العالمية التالية: دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم–التيمز (Trends in International Mathematics and Science Study –TIMSS)، وبرنامج تقييم الطلاب الدولي–البيزا (Program for International Student Assessment – PISA) ، وتقييم التقدم التربوي–نائيب (National Assessment of Educational Progress – NAEP)، ودراسة التقدم الدولية في القراءة – بيرلز (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS). وعرفت الدراسة أفضل منظومة تعليمية بأنها المنظومة التي يحقق طلابها الضعاف تعلمًا بفارق بسيط عن الطلاب المتميزين؛ والتي لا تشكل فيها الظروف الاقتصادية الاجتماعية عاملاً مؤثرًا في تعلّم الطلاب؛ والتي تحقق أعلى مستويات الجودة، والمساواة، والإنتاجية؛ والتي تدرك أهمية المقارنات العالمية. وفي ضوء ذلك، تم اختيار فنلندا، وهونج كونج، ولونج بيتش في كاليفورنيا بأمريكا، وأونتاريو في كندا، وسنغافورة. وقد قام الفريق البحثي بزيارة تلك الدول للحصول على معلومات ميدانية لتحديد العوامل التي تميز تلك الأنظمة التعليمية.

وكشفت الدراسة أنه على الرغم من وجود اختلافات كبيرة بين الأنظمة التعليمية الخمسة، إلا أن هناك ستة عوامل مشتركة تفسر تفوقها، ويرتكز كل من تلك العوامل على منهجية تقوم على ثلاثة عناصر مهمة، هي: التركيز على أهداف التحسين (لماذا نعلم؟)، وتوجيه أنشطتها لتحقيق الأهداف (كيف نعلم؟)، والتغذية الراجعة التي تضمن استخدام المعلومات للوصول إلى النتائج المرجوة (كيف نحسّن النتائج؟)؛ والعوامل الستة هي (Mahoney, .J, Mitchell, B., VanVoorhis,J. & Lasley,T., 2012):

١. الاهتمام بالطفولة المبكرة مع التركيز على ذوي الاحتياجات الخاصة،
٢. تفريد نجاح الطلاب مع التركيز على جوانب التعليم المختلفة وليس التحصيل فقط، وتوفير مسارات متنوعة (تعليم عام، وفني ومهني وربطها بسوق العمل) لجميع الطلاب من دون تمييز يتصل بالنوع، أو العرق، أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلّمين،
٣. اختيار المعلمين من بين أفضل المتقدمين للالتحاق بالمهنة، والحرص على جودة أدائهم، وضمان تنميتهم المهنية،
٤. التركيز على التعلّم وليس التعليم،
٥. ربط التربية بالتنمية الاقتصادية،
٦. العمل على زيادة توقعات اجتماعية لدور التعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية.

دراسة "المركز الوطني للتربية والاقتصاد" الأمريكي:

أصدر المركز الوطني للتربية والاقتصاد" الأمريكي، عام ٢٠١١م، دراسة بعنوان: "الوقوف على أكتاف العظماء: خطة عمل أمريكية لإصلاح التعليم". وقد هدفت الدراسة إلى وضع برنامج عمل لنظام التعليم الأمريكي مستنداً إلى تجارب الدول الرائدة في ميدان التعليم، وبالذات: مقاطعة أونتاريو بكندا، وشنغهاي في الصين، وفنلندا، واليابان، وسنغافورة. كما استندت الدراسة إلى نتائج أبحاث واسعة قامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية امتدت لحقبتين من الزمن.

ولقد توصلت الدراسة لعدد من الاستنتاجات المهمة، والتي تدور حول ضرورة التقاء محورين: الأول، مسار التنمية الاقتصادية العالمية وجودة المعلمين المطلوبين لتأهيل الطلاب لقيادة التنمية الاقتصادية العالمية المطلوبة. ففيما يتصل بمسار التنمية الاقتصادية العالمية، تبين أن البلدان المتقدمة وجدت أنه لا يمكن أن تستمر في إكساب عدد قليل من الأفراد المعارف والمهارات العالية المطلوبة في سوق العمل المتقدم (فالحاجة ماسة لكل عقل في المجتمع)؛ وفيما يتصل بجودة المعلمين، تبين أنه لا يمكن إكساب جميع الطلاب معارف ومهارات عالية يتطلبها سوق عمل عصري من خلال كوادر تربوية متواضعة.

ولقد لخصت الدراسة خطة العمل التي توصلت إليها في النقاط الأربع الرئيسة الآتية (Trucker, 2011):

١ - ضرورة أن يقارن نظام التعليم نفسه بأفضل الأنظمة التعليمية في العالم، وهذا يتطلب أن يقارن النظام التعليمي خططه بخطط أفضل الأنظمة التعلّمية، وأن يستمر في المقارنة؛ لأن أفضل الأنظمة التعليمية لن تقف مكانها.

٢ - تصميم النظام التعليمي بما يضمن الجودة، وهذا يتطلب:

أ - وضوح الأهداف التربوية، فلقد تبين أن كثير من الدول المتميزة تعليميًّا لا تمتلك موارد طبيعية كافية، لذلك فإن أهدافها التربوية واضحة، فهي تسعى ليس فقط لإكساب طلابها معارف متقدمة وتطبيقاتها في حل مشكلات معروفة، لكن – أيضًا– إلى اكسابهم مجموعة من المهارات الاجتماعية، وعادات شخصية وقيم مهمة للنجاح.

ب - وضع أهداف ومعايير تربوية للمناهج الدراسية لكل مرحلة وصف دراسي، ويمكين الطلاب من تحقيق أهداف المرحلة ومعاييرها.

ج - وضع امتحانات وطنية في نهاية كل من المراحل الدراسية في ضوء الأهداف والمعايير التربوية، وضمان وجود ترابط بين مناهج التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وبين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي؛ وكذلك بين مرحلة الإعداد للعمل ومتطلبات سوق العمل. كما أنه، بغض النظر عن اختيار

الطالب مساره التربوي، سواء الأكاديمي أو المهني، فيجب أن يحقق المتطلبات الأساسية من المعارف والمهارات المحددة للجميع.

د - إعداد معلمين ذوي جودة عالية يمتلكون مستوى ذكاء عال، ويتقنون المواد التي سيدرسونها، ويستطيعوا إشراك الطلاب في التعلّم. وهذا يتطلب:

- وضع معايير عالية لقبول الطلاب في كليات إعداد المعلمين،
- تقديم برامج إعداد المعلمين في جامعات مرموقة، وليس في كليات فرعية،
- تقديم مادة معرفية عميقة للمعلمين في المواد التي سيدرسونها مثل تلك التي تقدم لأقرانهم في الكليات التخصصية(مثل العلوم والآداب)،
- اكساب الطلاب المعلمين مهارات عالية في تشخيص مشكلات المتعلّمين وفي وضع الحلول المناسبة لكل منها،
- توفير خبرات ميدانية ثرية لطلاب كليات إعداد المعلمين تحت إشراف معلمين محترفين،
- رفع معايير الترخيص للتدريس بما يضمن قبول أفضل المتقدمين للمهنة،
- توفير رواتب مجزية للمعلمين تضاهي رواتب المهن الأخرى المحترمة في القطاع الحكومي،
- توفير فترة تدريب للمعلمين الجدد لما لا يقل عن سنة دراسية تحت إشراف معلمين خبراء،
- وضع سلم وظيفي للمعلمين يعطيهم أمل في التقدم والترقي، واتاحة الفرصة لمن يرغب ان يصبح مدير مدرسة،
- توفير فرص الترقي للمعلمين الطموحين من خلال توفير فرص تنمية مهنية مناسبة لهم،
- البحث في الطرق المناسبة لتأهيل المعلمين لتدريس مجاميع صفية كبيرة بجودة عالية.

٣ - تصميم النظام التعليمي بما يضمن المساواة، وهذا يتطلب الآتي:

أ - وضع معادلة تمويل للمدارس ترتكز على تكلفة الطالب، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور للاختيار بين المدارس (حكومية أو مرخصة)،

ب - وضع نظام يضمن أن تكون مرحلة التعليم الأساسي مدرسة شاملة وتحقيق إلزاميته لجميع الطلاب بغض النظر عن حالتهم الاجتماعية والاقتصادية، أو الجنس، أو الموقع الجغرافي،

ج - التأكد من أن جميع المدارس تضع توقعات عالية لجميع الطلاب، وتقديم دعم إضافي للمدارس المتدنية الأداء،

د - إغلاق المدارس التي يتبين فشلها في تعليم جميع الطلاب،

٤ - تصميم النظام التعليمي بما يحقق الانتاجية، وهذا يتطلب الآتي:

أ - الارتقاء بمهنة التدريس لتصبح مهنة احترافية محترمة،

ب - وضع نظام يضمن جودة أداء النظام التربوي من البداية، ولا ينتظر ظهور النتائج،

ج - ضمان فعالية استخدام الموارد المالية،

د - إصلاح النظام الإداري للنظام التعليمي بما يضمن قيادة النظام التربوي للتميز،

هـ - مراجعة تأهيل الطلاب لسوق العمل بما يضمن التميز.

٥ - ضمان انسجام مكونات النظام التعليمي وترابطها.

دراسة "منحنى التعلّم":

نفذت هذه الدراسة، عام ٢٠١٢م، وحدة الذكاء الاقتصادي في شركة بيرسون (Pearson) بقيادة مستشارها التربوي الأول السير مايكل باربر (Sir Michael Barber). وهدفت الدراسة إلى مساعدة صانعي السياسة التعليمية، والتربويين، والأكاديميين، وغيرهم من المتخصصين لتحديد العوامل التي قادت بعض الدول إلى مراكز متقدمة في التميز التعليمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الشركة بتأسيس بنك معلومات حول مدخلات ومخرجات التعليم يضم بيانات مقارنة دولية لأكثر من (٥٠) بلداً. واستخدمت تلك البيانات لعمل

تحليلات ارتباطية لاختبار قوة العلاقة بين المدخلات والمخرجات وعوامل اقتصادية واجتماعية متنوعة. ويمكن استخدام نتائج تلك التحليلات الارتباطية أو مجاميع منها لمعرفة المدخلات التي تؤدي إلى تجويد التعليم. كما استعان فريق الدراسة بخبراء تربية لتفسير النتائج.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية (Pearson, 2012):

١ - توجد علاقات ارتباطية قوية قليلة بين المدخلات والمخرجات التربوية: فلقد بينت النتائج أن هناك عدداً محدوداً من المدخلات التي لها علاقة ارتباطية عبر الزمن ببعض المخرجات، واتضحت أبرز العلاقات الارتباطية بين الدخل والتعلّم. كما تبين أنه من الصعب تحديد علاقات ارتباطية بين المدخلات والتعلّم، وكأن التربية صندوق أسود، فالمدخلات تحولت إلى مخرجات بطريقة غامضة من الصعب توقعها أو قياسها كميًّا. وفسر التربويون ذلك بأنه ليس كافياً ضخ مصادر إلى نظم التعليم، فالأهم هو طريقة استخدام المصادر.

٢ - الدخل مهم، لكن الثقافة أكثر أهمية: فلقد تبين أن تأثير الدخل الأكبر على درجات الاختبارات المعرفية كان ناتجاً عن تبني استراتيجيات تدريس من سنوات طويلة – مستقلة عن مستوى الدخل – لكن الأهم من المال – كما فسره خبراء التربية – هو مستوى الدعم المقدم للتربية من الثقافة المحيطة. كما تبين أنه على الرغم من أن تغيير الثقافة عملية صعبة، إلا إنه من الممكن تحقيقه للوصول إلى تجويد التعليم.

٣ - لا بديل للمعلم الجيد: تبين أن أثر المعلم يتعدى حصول الخريجين على دخل أفضل، حيث يمتد إلى تقليل مشكلات الطلاب الاجتماعية خلال الدراسة وإلى تحسين حياتهم مستقبلاً. وعلى الرغم من عدم توافر قائمة بخصائص المعلم الجيد، فقد اشتركت أنظمة التعليم الناجحة في هذا السياق في الآتي: البحث عن طرق مناسبة ثقافيًّا لجذب أفضل المتعلّمين لمهنة التعليم، وتوفير تنمية مهنية ذات صلة ومستمرة، وإعطاء المعلم مركزًا يكافئ مراكز المهن المحترمة في المجتمع، ووضع أهداف وتوقعات عالية للمعلمين مع إتاحة الحرية للمعلمين لتحقيق تلك الأهداف والتوقعات. كما تبين أن الرواتب العالية منفردة لا تحقق سوى القليل.

٤ - عندما يتعلق الأمر باختيار المدرسة، لا بد من توفير معلومات كافية: فلقد تبين أن الدول التي توفر خيار اختيار المدرسة تحصل على مخرجات تعلّم أفضل.

٥ - لا يوجد مسار واحد للوصول إلى مخرجات سوق عمل أفضل: فلقد وجدت علاقة ارتباطية بين التعليم ومجموعة من المكاسب الشخصية، من حياة أطول إلى دخل أعلى. وعلى المستوى الوطني، تبين أن التعليم والدخل يرتبطان بقوة. لكن من الصعب تحديد نوع التعليم الذي يؤدي إلى مخرجات اقتصادية أفضل. كما أنه لا يمكن أن تستمر الأنظمة التعليمية في إعداد الطلاب للحاضر، فلا بد من النظر في المهارات المطلوبة مستقبلاً لسوق العمل والعمل على تمكين الطلاب من اكتسابها.

٦ - يمكن أن يساعد مؤشر عالمي، مثل منحنى التعلّم، في إبراز جوانب القوة والضعف في الأنظمة التعليمية: فلقد تبين أن أفضل الأنظمة التعليمية هي: فنلندا، وكوريا الجنوبية على الرغم من أنهما نظامان مختلفان، حيث يتميز النظام التعليمي في كوريا الجنوبية بكثافة استخدام الاختبارات وبجموده، ويقضي فيه الطلاب وقتًا كبيرًا في التعلّم؛ بينما يتميز النظام التعليمي الفنلندي بالتسامح والمرونة. لكن النظرة المتفحصة للنظامين التعليميين تبين أن كلا منهما يعد معلمين ذوي جودة عالية، يقدرون المساءلة، ولديهم رسالة أخلاقية توجه ممارساتهم التربوية.

كما توصلت الدراسة إلى خمسة دروس مهمة لصانعي السياسة التعليمية، هي:

١ - لا توجد رصاصات سحرية: فلقد بين العدد القليل من العلاقات الارتباطية، في هذه الدراسة، قصور الحلول البسيطة. فنادرًا ما يؤدي ضخ مال فقط في نظام تعليمي إلى تجويد التعليم، كما أن تغيير أحد مكونات نظام تعليمي فقط، على الرغم من أهميته، نادرًا ما يسهم في تجويد التعليم لوحده. فالتربية تتطلب اهتمامًا طويل الأمد، ومنسجمًا، ومركزًا لتحقيق تجويد التعليم.

٢ - احترام المعلمين: تبين أن المعلم الجيد مهم لتجويد أي نظام تعليمي. كذلك تبين أنه لا يرتبط استقطاب المعلمين والحفاظ عليهم بالضرورة برواتب عالية. بدلاً من

ذلك، لا بد من معاملة المعلمين بصفتهم محترفين ذوي قيمة، وليس فنيين في نظام تعليمي ضخم.

٣ - **الثقافة قابلة للتغيير:** تؤثر الافتراضات والقيم الثقافية المحيطة بنظام تعليمي سلبًا أو إيجابًا عليه. فلا بد من توظيف العناصر الإيجابية في الثقافة المحيطة بالنظام التعليمي، ومحاولة تغيير العناصر السلبية، عند الضرورة، بما يسهم في توفير أجواء تعلّم مدرسية تحقق تجويد التعليم.

٤ - **لا يعد أولياء الأمور أعداء ولا منقذين لأي نظام تعليمي:** من الطبيعي أن يحرص أولياء الأمور على أن يحصل أطفالهم على تعلّم جيد، ولا ينبغي أن ينظر إلى الضغوط التي يبذلونها لتغيير نظام التعليم بأنها علامة عدائية. ومن جانب آخر، لا يشكل إسهام أولياء الأمور وخياراتهم بحل المشكلات. وعلى ذلك، ينبغي أن تحرص الأنظمة التعليمية على إطلاع أولياء الأمور بما يتصل بأطفالهم وأن تشركهم في ذلك.

٥ - **التعليم للمستقبل وليس للحاضر فقط:** فكما نعرف أنه لم تكن توجد كثير من الوظائف الحالية والمهارات المطلوبة لشغلها قبل (٢٠) سنة؛ لذلك ينبغي على الأنظمة التعليمية أن تنظر في المهارات المطلوبة من الطلاب مستقبلاً عند التخرج وتعمل على اكسابها لهم.

دراسة "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية":

حللت هذه الدراسة الأنظمة التربوية التي حقق طلابها درجات عالية في اختبار البيزا PISA ، وشملت هذه الدراسة التي صدرت عام ٢٠١١م، كل من: اونتاريو بكندا، وهونج كونج وشنغهاي من الصين، وفنلندا، واليابان، وسنغافورة. كما شملت المانيا والبرازيل واللتين حقق طلابهما تقدمًا سريعًا في درجات اختبار البيزا PISA. وهدفت الدراسة إلى استخلاص بعض الدروس المستفادة التي توضح كيف استطاعت الدول المتقدمة تعليميًّا أن تحقق ذلك، حتى تستفيد منها الولايات المتحدة الأمريكية لتحسين نظامها التعليمي، وكذلك حتى تستفيد منها الدول التي تسعى إلى تجويد تعلّم طلابها. ولقد عرّفت الدراسة الدول المتفوقة تعليميًّا

بأنها تلك الدول التي: يلتحق جميع طلابها في التعليم الثانوي في المرحلة العمرية المناسبة؛ ويكون متوسط أداء طلابها في اختبار البيزا PISA في الربع النهائي للمقياس (وذلك فيما يتصل بإتقان المعارف والمهارات المعقدة المطلوبة في اقتصادات متقدمة، والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات في حل مشكلات جديدة)؛ ويكون ارتباط أداء طلابها بوضعهم الاجتماعي الاقتصادي ضعيفاً؛ ويكون متوسط إنفاقها على تعلّم الطالب ليس ضمن أعلى الإنفاق في العالم. وبعبارة أخرى تعرّف الدراسة الأنظمة التربوية المتقدمة بأنها تلك الدول التي يتم فيها مستوى مشاركة عال، وتتحقق جودة عالية، ومساواة عالية، وفعالية عالية.

ولقد توصلت الدراسة إلى الدروس المستفادة الآتية (OECD, 2010):

١ - إظهار التزام بأهمية التربية والإقرار بأن جميع الطلاب يمكنهم الوصول إلى أعلى المستويات، ويتضح هذا من خلال:
   أ - مساواة رواتب المعلمين بمهن أخرى بنفس الدرجة العلمية،
   ب - اهتمام الصحافة ووسائل الإعلام بالتعليم والمدارس،
   ج - اهتمام الأسر بتعليم أبنائها.

٢ - وضع معايير تربوية طموحة تعلن للجميع وتترجم في الممارسات التدريسية—وترتبط باحتياجات المجتمع.

٣ - تطوير كفايات مقدمي الخدمة التعليمية من معلمين ومديري مدارس.
   أ - استقطاب معلمين ذوي كفاءات عالية،
   ب - تطوير قدرات المعلمين والمديرين الحاليين في المدارس،
   ج - الاهتمام بكليات إعداد المعلم والتركيز على المكون المهني التطبيقي،
   د - تقديم أنشطة تنمية مهنية للمعلمين بعد التخرج وربطهم بمعلمين مهرة،
   هـ - تشجيع اتحادات المعلمين على الحفاظ على سمعة المهنة،
   ز - تنمية قدرات مديري المدارس والرقي بهم بحيث يصبحون قادة تعليميين وليس إداريين فقط.

٤ - توفير بيئة عمل تمكن المعلمين من استخدام قدراتهم في الإدارة، والمساءلة، وإدارة المعرفة.

٥ - مأسسة تحسين الممارسات التدريسية.

٦ - ربط الحوافز بالتقدم في الدراسة أو التدريس.

٧ - وضع نظام مساءلة دقيق.

٨ - الاستثمار في المصادر أينما يكون لها فائدة (تحسين الفعالية المؤسسية) فمثلاً للانتقال بمجموعة مدارس من مدارس ضعيفة إلى مدارس أفضل تتخذ الخطوات الآتية:

أ - تحسين البنية التحتية للمدارس بصورة منهجية ومنتظمة،

ب - رصد تمويل للمدارس التي تدرس طلاب بحاجة إلى عون مالي، ونقل المعلمين الجيدين من المدارس المتميزة إلى المدارس الضعيفة ولو مؤقتاً،

ج - توأمة المدارس الجيدة بالمدارس الضعيفة،

د - عمل ترتيبات تقوم من خلال المدارس الجيدة بإدارة المدارس الضعيفة.

٩ - الموازنة بين المركزية وتخويل الصلاحيات لمكاتب التربية للتخفيف من المركزية.

١٠ - التأكيد على أهمية الإعداد لسوق العمل من خلال التركيز على التعليم الفني والتدريب المهني.

١١ - تحقيق الانسجام بين السياسات والممارسات التدريسية، ووضع خطط تنفيذية لتحقيق ذلك بحيث تؤكد السياسات على أهمية اكتساب الطلاب معارف ومهارات عالية يحتاجها سوق العمل بحيث ينخرطون في سوق العمل بسهولة.

١٢ - الاستفادة من دروس الدول المتميزة تعليمياً.

دراسة "محيطات الابتكار":

نفذ معهد بحوث سياسات الجمهور البريطاني دراسة بعنوان "محيطات الابتكار"، ونشرها عام ٢٠١٢م. وقد وضعت الدراسة ثلاثة أسئلة تتصل بمستقبل دول المحيط الهادي، يهمنا هنا السؤال الثالث منها وهو يتصل بدور التربية لتحقيق الدور القيادي لدول المحيط الهادي في السنوات الخمسين القادمة.

ولقد رصدت الدراسة الخصائص التالية التي تتسم بها الأنظمة التعليمية في دول المحيط الهادي (Barber, Donnelly & Rizvi, 2012):

١ - وضع قيمة عالية لمهنة التعليم.

٢ - إقامة علاقة فاعلة مع أسر الطلاب لتجويد التعليم.

٣ - يقود أنظمة التعليم في تلك الدول تكنوقراط لديهم خطط استراتيجية طويلة المدى لتحسين أنظمة التعليم.

كما توصلت الدراسة إلى تحديد المكونات الأساسية لأنظمة التعليم عالمية المستوى، وهي:

١ - المعايير والمساءلة:

أ - وضع معايير تكافئ المعايير العالمية.

ب - توفير بيانات جيدة وشفافة تسهل عملية المساءلة.

ج - الاهتمام بجميع الأطفال.

٢ - رأس المال البشري:

أ - استقطاب كفاءات عالية وتوفير تنمية مهنية جيدة لهم.

ب - تحسين مستمر لمعارف التدريس ومهاراته.

ج - توفير قيادة مدرسية جيدة.

٣ - البنية والتنظيم:

أ - توافر مكاتب تعليمية ومؤسسات تعليمية فعالة وداعمة.

ب - توافر القدرة على إدارة التغيير وإشراك المجتمع المحيط في كل مستوى.

ج - إعطاء صلاحيات للمدارس وتخصيص ميزانية تشغيلية لها.

كما أكدت الدراسة على أهمية الابتكار لضمان تحقيق دول المحيط الهادي التفوق العالمي في السنوات الخمسين القادمة، حيث أشارت إلى أن الأنظمة التعليمية تحتاج

ليس فقط تحقيق الإصلاح المدرسي، بل – أيضًا – توظيف الابتكار لتحسين الأنظمة التعليمية وتحقيق الريادة في العالم.

وقد لخصت الدراسة عناصر التعليم اللازمة لتوليد الابتكار في الآتي:

١ – ينبغي أن يتعلّم الطلاب، بالإضافة إلى المعرفة، طرق التفكير، ومهارات القيادة، والقيم، وأن يحقق جميع الطلاب أعلى المعايير في المكونات الأربعة،

٢ – إعادة تنظيم اليوم المدرسي بحيث تشتمل على: حصص صفية، وقراءات فردية، وعمل جماعي، والتدريس الخصوصي سواء بمساعدة المعلم أو الحاسوب، ودمج التقنيات في التعليم بطريقة مبدعة تزيد تفاعل الطلاب مع المعرفة،

٣ – تعديل طرق تقييم تعلّم الطلاب بحيث لا تقتصر على تقييم المعارف فقط بل تمتد لتشمل تقييم طرق التفكير، ومهارات القيادة، وحتى ربما القيم، فضلاً عن استخدام التقنيات في التقييم،

٤ – الاهتمام بمواد التربية الفنية والموسيقية والرياضية التي تساعد على الإبداع والابتكار،

٥ – ضرورة أن يصبح المعلمون باحثين – أيضًا – لتحسين ممارساتهم التدريسية،

٦ – أن يشمل الابتكار جميع مكونات النظام التعليمي، وليس أجزاء منه فقط.

ثالثًا: تجارب تجويد مكونات
نظام التعليم العام

سنتناول هنا ثلاثة محاور، هي مداخل تجويد المدارس، وتجويد التدريس الصفي، وتجويد المحيط التربوي.

تجويد المدارس:

مداخل تجويد المدارس:

يقدم لنا الأدب التربوي العديد من المداخل لتجويد أداء المؤسسات التعليمية، وقد أسهم تطبيق هذه المداخل بصورة كبيرة في تجويد التعليم في البلدان التي طبقتها، ونعرض فيما يأتي ثمانية مداخل رئيسة منها :

المدخل المتمركز على المدرسة:

أدت عيوب المركزية في التعليم إلى ظهور دعوات للانتقال إلى اللامركزية المتمثلة فيما يعرف بالتعليم المتمركز على المدرسة؛ وأصبحت اللامركزية سياسة جديدة لإصلاح المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم. ويوصف مدخل التعليم المتمركز على المدرسة بأنه مدخل شامل لإصلاح التعليم يرتكز على حقيقة مؤداها أن المدرسة هي وحدة الفعل التعليمي: فهي الميدان الذي تتفاعل فيه كل المدخلات، فيحدث فيها تآزرًا بين جميع المدخلات، ليتعاظم تأثيرها في إحداث التغيير المنشود. ويتم في هذا المدخل تأهيل المدرسة ووضع آليات تمكنها من إدارة نفسها بنفسها، وتصبح خاضعة للمحاسبة أمام المجتمع المحلي، بما يسهم في جعلها قادرة على القيام بالتقويم الذاتي وتصحيح مسارها وعلاج سلبياتها.

ويتمثل الهدف من اللامركزية في التعليم في إتاحة قدر أكبر من إشراف المجتمع المحلى على المدرسة وعلى المعلمين، حيث يقوم أولياء الأمور بممارسة عمليات محاسبية

مباشرة على المدارس. وذلك على افتراض أن الإشراف المباشر من المجتمع المحلي قد يؤدي إلى جودة أفضل للتعليم الذي تقدمه المدرسة كونهم أصحاب المصلحة الأولى والأقرب إليها من الحكومة التي تتواصل معها عن بُعد. وينظر في إطار هذا المدخل إلى المدرسة، على أنها وحدة متمايزة عن غيرها من المدارس بما في ذلك مدارس نفس المرحلة التعليمية القريبة منها، ومن ثم فإن أولويات التطوير في كل مدرسة تختلف وتتباين عن أولويات التطوير في غيرها من المدارس، وبناءً على ذلك فلا بد من أن تختلف وتتباين خطط التطوير من مدرسة إلى أخرى.

مدخل المشاركة المجتمعية:

ينطلق هذا المدخل من مبدأ مؤداه أن الإصلاح المدرسي مسئولية كل فئات المجتمع، والتي لا بد من أن تتكاتف لتجويد التعليم. فلا تستطيع أية مدرسة تحقيق أهدافها وتطوير ذاتها دونما جهد وتعاون مشترك مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي؛ فالتعليم قضية مجتمعية ينبغي أن يشارك فيه المجتمع بفئاته وشرائحه ومؤسساته المختلفة، ذلك لأن الإنسان هو محور التنمية وأساسها، والشراكة المجتمعية الملموسة أساس في ذلك.

كما تعد المشاركة المجتمعية وسيلة مهمة للاستفادة من إمكانات وخبرات أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في تحقيق أهداف المدرسة وتذليل ما يواجهها من عقبات، وهذا يؤدي إلى تقليص الاعتماد على الحكومة في تمويل أنشطة المدارس.

وتؤدي المشاركة المجتمعية إلى إحساس المجتمع بالمسئولية وإلمامه بنوعية الأنشطة المدرسية المختلفة. كما تساعد إسهامات المجتمع وأولياء الأمور في تحسين مصادر وأساليب التدريس، بما يشجع المعلمين والطلاب على المشاركة الفاعلة. كما لا تقتصر المشاركة المجتمعية على علاقة المدرسة بما حولها من مجتمع محلي فقط، بل تتوجه نحو الداخل – أيضًا – فتشمل علاقة المدرسة بمنتسبيها من معلمين وإداريين، وموظفين بما يحقق المشاركة في اتخاذ القرار التربوي المناسب وتنفيذه داخل المدرسة، ويؤثر بالتالي إيجابًا في فعالية المدرسة

في تحقيق أهدافها. فالمشاركة من خلال جميع العاملين في المدرسة يساعد على إجراء التغيرات واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات التي تواجه المدرسة.

ويساعد هذا المدخل على تشكيل مجتمعات تعلّم داخل المدرسة تعمل على إحداث نقلات نوعية في الأداء. ولتلبية متطلبات مجتمعات التعلّم، تطور المدرسة آليات تساعد منتسبيها على التجديد المستمر، والتميز بالقدرة على الابتكار والاكتشاف، واستيعاب رضا المتعلّمين وأولياء الأمور ومن لهم علاقة بمخرجاتها. هذا يوفر للمدرسة فرصة لتجديد نفسها بحيث توفر فرص تنمية مهنية مستمرة للإداريين والمعلمين (حيدر، ومحمد المصيلحي، ٢٠٠٦م).

مدخل المعايير التربوية :

يقصد بحركة المعايير عملية إرساء تعريفات واضحة لما يجب تعلّمه، وما المتوقع من المتعلّمين أداؤه، وكذلك تقديره. ويهدف تطبيق المعايير إلى تحسين تحصيل تعلّم المتعلّمين، وكذلك مساعدة القائمين على العملية التعليمية على تحقيق مفهوم المساءلة بوضوح، وأيضًا في توحيد مخرجات التعلّم في أي دولة من الدول.

ولقد وصف محلل السياسة التعليمية آن لويس Anne Lewis حركة المعايير عام ١٩٩٥م، بأنها أحد الموضوعات الأكثر تداولاً عند الحديث عن الإصلاح التربوي (Lewis, 1995). وتعتبر أهم وأحدث حركات إصلاح التعليم في العالم، وهي العنصر الأساس والرئيس في تطوير جميع مكونات النظام التعليمي وممارساته في كثير من بلدان العالم.

ولقد حظيت حركة المعايير، منذ أوائل العقدين الأخيرين في القرن الماضي وحتى الآن، باهتمام كبير من حيث الدراسات والتوجهات والممارسات، وكذلك من حيث جذب اهتمام صانعي السياسات، وقد نشرت مئات الدراسات والأبحاث التي تبيّن أثرها الإيجابي في تبنّي الأنظمة التعليمية للمعايير في كل مكوناتها: السياسات التعليمية، والنظم الإدارية، وإعداد المعلم، والإدارة المدرسية، والمناهج، والتقويم، وأساليب التدريس، والبيئة التعليمية، ودمج التكنولوجيا في التعليم، وغيرها من مكونات النظام التعليمي.

وتساعد المعايير في إرساء قواعد المساءلة للمدارس والمعلمين ومكاتب التربية والتعليم بما يسهم في تجويد التعليم. وهذا يتطلب توافر وحدة متخصصة في وضع المعايير التربوية، وأخرى تتحمل مسئولية وضع اختبارات وطنية في ضوء تلك المعايير، وتصمم من أجل ذلك قاعدة بيانات موثوق بها تجمع إليها معلومات عن أداء الطلاب في كل معيار من المعايير التربوية، وترفع تقارير دورية تستخدم لأغراض تجويد التعليم في المدارس.

مدخل ضمان الجودة:

يقصد بضمان جودة التعليم تلك العملية المتصلة بوضع شروط ومعايير تربوية مناسبة تضمن حدوث التعلّم الجيد، يتم تحديدها وتعريفها ومراجعتها في ضوء السياق الوطني وبالاسترشاد بالمعايير المناظرة لها سواء على المستوى الإقليمي أو العالمي، ويتم تطبيقها بما يضمن أن يكون مستوى جودة فرص التعلّم المقدمة لأبنائنا وبناتنا في مستوى توقعات جميع المستفيدين من الخدمات التي تقدمها مؤسساتنا التعليمية.

ولقد كانت بدايات ظهور الجودة في التعليم مع الإعلان العالمي حول التعليم للجميع "World Conference On Education For All" الذي عقد في "جومتين بتايلاند" (Jomtien,Thailand) في مارس عام ١٩٩٠م، والذي نصَّ في مادته الأولى على "تمكين كل شخص من الإفادة من الفرص التربوية التي تصمم على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلّم والمضامين الأساسية للتعلّم التي يحتاجها البشر من أجل البقاء، وتنمية قدراتهم للعيش والعمل بكرامة، وللإسهام بفاعلية في عملية التنمية وتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلّم" (UNESCO, 1990, p3). كما صاغ تقرير المنتدى العالمي للتربية "World Education Forum"، الذي عقد في داكار في إبريل عام ٢٠٠٠م، الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي لتجويد التعليم الأساسي للجميع بحلول عام ٢٠١٥م. وقد أكد الهدف الثاني من أهداف التقرير على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي بحلول عام ٢٠١٥م (UNESCO,2000, p36).

ويعزى الاهتمام بضمان جودة التعليم إلى عدة عوامل، من أبرزها: الكثافة الطلابية في المدارس، وشكوى المجتمع من عدم رقي مخرجات التعليم إلى مستوى طموحاته ومتطلبات السوق، وإلى ظهور حركة المساءلة في المجتمع، وانتقال الدارسين والخريجين بين الدول، وانتشار العولمة وتقنيات المعلومات والاتصال.

ويسهم مدخل ضمان الجودة في تقديم آلية مساءلة مناسبة للمدارس تمكن القيادات التربوية من التدخل في الوقت المناسب لتجويد التعليم في المدارس التي تبين نتائج عمليات ضمان الجودة حاجتها للمساعدة والتدخل.

مدخل المدرسة الفعالة:

هناك تباين في الآراء، بين المختصين في الإدارة المدرسية، حول المقصود بالمدرسة الفعالة. فهناك مَن يقول: إن مفهوم المدرسة الفعالة صعب التعريف، وأن عرف فإنه من الصعب قياسه. لكن وبشكل عام، يمكن القول: إن المدرسة الفعالة هي تلك التي تحقق أهدافها، أو تلك التي تحقق التعليم الجيد طبقاً لما تقيسه اختبارات التحصيل. وتتصف المدارس الفعالة بخمس خصائص، هي: أولاً، قيادة مدرسية قوية توجه انتباهها نحو جودة التدريس؛ وثانيًا، فهم مشترك بين منتسبيها وتركيز على التدريس؛ وثالثًا، بيئة مدرسية آمنة تشجع على التعليم والتعلّم؛ ورابعًا، امتلاك المعلمين توقعات واضحة من أن جميع الطلاب قادرون على اكتساب المهارات الأساسية على الأقل؛ وخامسًا، استخدام مقاييس تحصيل الطلاب تسهم في تقويم البرامج التعليمية.

مدخل تحسين المدرسة:

أعتمد هذا المدخل على نتائج البحث في مجال المدرسة الفعالة، ويقصد به تلك الجهود المنهجية والمستدامة التي تهدف إلى تغيير ظروف التعلّم وغيرها من الظروف الداخلية في مدرسة أو أكثر بما يحقق الأهداف التربوية بفاعلية. ويتم في هذا المدخل تطوير استراتيجيات للتغيير التربوي من شأنها تقوية التنظيم المدرسي وتنفيذ

الإصلاحات في المنهج المدرسي بما يحقق التعلّم الجيد. ويرتكز هذا المدخل على عدد من الافتراضات أهمها: أولاً، أن المدرسة مركز التغيير، بمعنى أنه يجب أن تكون الإصلاحات الخارجية حساسة لمتطلبات وواقع كل مدرسة، ولا تفترض أن جميع المدارس متماثلة. وثانيًا، إن عملية التغيير عملية منهجية، حيث يتضمن التغيير عملية تخطيط وإدارة دقيقتين، ويحدث التغيير عبر عدد من السنين. وثالثًا، يركز التغيير على الظروف الداخلية للمدارس، ولا يقتصر فقط على أنشطة التعليم والتعلّم في المدرسة، وإنما يشمل – أيضا – الإجراءات، وتحديد الأدوار واستخدام المصادر التي تدعم عملية التعليم والتعلّم (ترتيبات إدارة المدرسة). ورابعًا، فاعلية تحقيق الأهداف التربوية، فالمدرسة معنية بصورة رئيسة بتمكين طلابها من تحقيق الأهداف التربوية؛ وهذا يتطلب تعريفًا عامًا للمخرجات كما تقيسها اختبارات التحصيل. كما أن على المدرسة أن تساعد الطلاب على النمو الشامل، وتلبي احتياجات التنمية المهنية للمعلمين، واحتياجات المجتمع المحلي. وخامسًا، يعتمد التغيير على منظور متعدد المستويات، فعلى الرغم من أن المدرسة هي مركز التغيير، لكنها لا تترك تكافح وحدها، فهي جزء من النظام التربوي الذي يجب أن يعمل بمجمله بصورة تشاركية إذا ما أريد تحقيق تجويد التعليم. وهذا يتطلب تحديد أدوار المعلمين، ومديري المدارس، والسلطات المحلية، والداعمين (مثل الخبراء، ومستشاري التعليم العالي) في تحسين المدرسة، ومتابعة تنفيذ تلك الأدوار. وسادسًا، أهمية العمل المؤسسي، فالتغيير لا يحدث ما لم يتحول إلى ثقافة مؤسسية يتشربها جميع العاملين في المدرسة.

مدخل المدارس المُرخصة:

يسعى مدخل المدارس المرخصة (Charter Schools) إلى زيادة المنافسة بين مكونات النظام التعليمي. وتتصف المدارس المرخصة بأنها مدارس رسمية، لكنها تُدار بصورة مستقلة، فتكون متحررة من معظم القيود البيروقراطية والتنظيمية التي تخضع لها نظيراتها الحكومية، مع ذلك يجب أن تستوفي نفس الشروط التعليمية والقانونية مثلها

مثل المدارس الحكومية. وكثيراً ما تُمنح الأسر التي تعيش في أحياء المدارس الفاشلة فرصة نقل أولادها إلى مدارس أفضل أداءً باستخدام نظام القسائم المدرسية (vouchers).

وقد ابتكرت بعض هذه المدارس طرقًا جديدة لتحسين أدائها تمثلت في صياغة تحالفات بينها وبين قطاع الأعمال. وفي بعض الحالات، استعارت نموذج إدارة شركات الأعمال من خلال وضع أهداف يُمكن قياسها ومن خلال محاسبة الإداريين والمعلمين حول النتائج.

ولقد أصدرت ولايات أمريكية عديدة قوانين تمكن من تحقيق مفهوم المساءلة والمحاسبة، وتسمح بإغلاق المدارس الرسمية متدنية الأداء أو الفاشلة. وفي بعض هذه الحالات، التي لا زالت نادرة، تستطيع المدارس إمّا أن تُعيد تكوين نفسها بتوظيف موظفين ومعلمين جُدد أو أن تحوّل نفسها إلى وضعية مدرسة مرخصة.

مدخل "عدم ترك أي طفل دون تعليم":

شكِّل قانون "عدم ترك أي طفل دون تعليم"، الذي أصدرته حكومة بوش عام ٢٠٠١م، تغييرًا كبيرًا في دور الحكومة المركزية الأمريكية في التعليم منذ صدور قانون المدارس عام ١٩٦٥م. ويفرض القانون الجديد على الولايات وضع معايير تعليمية للإنجاز عند مختلف المستويات المدرسية، واتخاذ خطوات لتحسين أداء الذين لا يستوفون هذه المعايير.

ويفرض القانون أهدافًا على جميع الولايات الأمريكية حول ما يجب أن يعرفه الطلاب في القراءة والكتابة والحساب من الصف الثالث حتى الثامن، وقياس ذلك استنادًا إلى اختبارات معتمدة. ويتم جمع نتائج أداء الطلب في الاختبارات وغيرها من إجراءات المساءلة والمحاسبة لقياس أداء المدارس لاحقًا في بطاقات التقارير السنوية عبر الولايات.

وعلى الرغم من أن أنظمة مدارس الولايات الأمريكية تتميز بمرونة كبيرة في رفع مستويات الأداء، فإن القانون ينصُّ على إمكانية نقل الطلاب من المدارس الفاشلة ووقف تمويلها. كما تستطيع الأسر التي لديها أبناء يتعلّمون في مدارس فاشلة نقل هؤلاء الأبناء إلى مدارس رسمية أخرى أو مدارس مرخصة. وتجدر الإشارة إلى أنه وفقًا لتقرير لجنة التعليم

بالولايات، الصادر عام ٢٠٠٤م، فقد أثار قانون "عدم ترك أي طفل من دون تعليم" ردود أفعال عديدة بين مؤيد ومشكك ومعارض.

تجويد التدريس الصفي:

يتطلب تجويد التعليم – بحيث يكون الطلاب قادرين على التعامل مع تحديات الحياة – الاستفادة من التقدم في مجال علم النفس المعرفي وأبحاث الدماغ والبحث التربوي وكذلك التقدم في تقنيات المعلومات، والتي تشير، في مجملها، إلى أهمية مشاركة المتعلّمين بفاعلية فيما يتعلّمونه، لما لذلك من أثر في إعدادهم لأن يكونوا قادرين على التعلّم بأنفسهم. وهنا يؤكد الخبير الدولي في التغيير التربوي مايكل فولان (Fullan, 1993) على ضرورة توظيف أفضل الأفكار حول التعلّم– يشمل ذلك أفضل ما توصلت إليه أبحاث الدماغ، وعلم النفس المعرفي، وغيرهما – وأن يشكل ذلك مركز اهتمام المعلمين والمدارس.

ونستعرض فيما يلي أهم الإنجازات في تلك المجالات الأربعة، وأثرها في تجويد التعليم وتحقيق التميز التربوي.

نتائج أبحاث علم النفس المعرفي:

ظهرت مدرسة جديدة تسمى "البنائية "Constructivism، والتي تؤكد على أهمية إشراك المتعلّم بفاعلية فيما يتعلّمه (Piaget, 1977a, 1977b; Resnick, 1980; Vygotski, 1986; Wittrock, 1974). وهذا يقتضي أن تعدل المناهج بحيث تركز على المتعلّم وعلى تقديم أساليب تدريس تدفع المتعلّمين للتفكير فيما يتعلّمونه، ويكون فيها الاستقصاء والتفكر مكونا رئيساً (أي تعمل على أن تنمي لديهم التفكر الناقد Critical Thinking لدى المتعلّمين).

كما أن هناك اتفاقاً بين التربويين وعلماء النفس حول أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين (De Bono, 1976; Moore & Mc Cann, 1985 and Nickerson, Perkins & Smith, 1985)، بل إن ماكلورد (Maclurd, 1991) يشبه التفكير

بالنسبة للعقل كعملية التنفس بالنسبة للجسم. ومن جانبه يرى دي بونو (De Bono, 1994) أن مهارة التفكير يمكن أن تنمى بالتدريب والمران والتعلّم. ومن جانبه نادى شون بأهمية التفكر في كل تعلّم جديد (Schon, 1983).

نتائج أبحاث الدماغ:

يتصف العصر الحالي بأنه غني تقنيًّا. فلو قارنا بين نمط تفكير جيلنا – منذ (٤٠) أو (٥٠) عامًا – ونمط تفكير الجيل الحالي نصل إلى استنتاجات قد تدهشنا وتدفعنا إلى إعادة النظر في مناهجنا وأساليب تدريسنا، حيث يتصف تفكير جيلنا بأنه يعتمد على الكلمة المطبوعة والقراءة، وهذا يقوي نصف الدماغ الأيسر ومركز اللغة؛ أما أطفال اليوم فيتصف تفكيرهم بأنه يعتمد على الصورة، فهم يقضون قدرًا كبيرًا من وقتهم يوميًا في مشاهدة التلفزيون والتسلي بالألعاب الإلكترونية، وهذا يقوي نصف الدماغ الأيمن مما يجعل دماغ الطفل بصري التركيز، لكن هذا يأتي على حساب نصف الدماغ الأيسر ومركز اللغة. فالخبرة المتمثلة هنا فيما يفعله الطفل كل يوم وطرق تفكيره واستجاباته للعالم الخارجي وما يتعلّمه والمثيرات التي يقرر الانتباه إليها تشكل دماغه، وهذا قد لا يؤدي فقط إلى تغيير طرق تفكيره، وإنما ربما إلى تغيير في تركيب الدماغ (Healy, 1990). فالأطفال يصلون إلى المدرسة وهم يحملون القليل من الخبرة المباشرة بالحياة والبيئة، مما يؤثر في خبراتهم اللغوية. كما أن احتكاكهم بالأشياء والألعاب الحسّية قلت؛ لأنهم يقضون معظم وقتهم في اللعب مع الألعاب البصرية. وهذا يتعارض مع الواقع الحالي الذي تصمم فيه المناهج على افتراض أن بيئة الأطفال غنية بالمثيرات الحسية. وهو ما قاد سميث (Smith, 1986) إلى استنتاج مهم هو أنه يمكن تفسير كثير من الفشل في المدارس نتيجة وضع توقعات لا تناسب أدمغة المتعلّمين. لذلك على المعلمين والمدارس توفير تعلّم غني بالخبرات الحسية للمتعلّمين لتعويضهم عن هذا النقص ولتنمية اللغة لديهم، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه عالم النفس المعرفي الاجتماعي الشهير فيجوتسكي بأن التفكير يستلزم ثروة لغوية كافية (Vygotski, 1986).

نتائج الأبحاث التربوية:

أكدت نتائج الأبحاث، خلال الخمسين سنة الماضية، أن التعلّم التعاوني من أنجح أساليب التدريس الفعالة (Aronson, Blaney, Stephan, Silkes, and Snapp, 1978; Cohen, 1986 & Johnson and Johnson, 1987, 1989). فكما يعرف كل أب لديه أكثر من طفل أن طرق تفكير الأطفال تختلف من طفل لآخر سواء فيما يتصل بالخبرات والمعلومات، أو المواهب والهوايات، أو التحديات، أو ما يحبّون ويكرهون وغير ذلك. فإذا كانت نفس المجموعة من الجينات تولد تلك الاختلافات الكبيرة بين الإخوة، فكيف نتصور مدى تلك الاختلافات في غرفة الصف التي تتسع لما لا يقل عن ثلاثين طالبًا. لذلك فإن أسلوب التعلّم التعاوني يعد واحدًا من أفضل أساليب التعلّم؛ لأن مجموعة التعلّم المكونة من طلاب ذوي ذكاءات مختلفة تقدم نمذجة متواصلة لكيفية عمل كل ذكاء ولكيفية إسهامه في تحقيق نتيجة أكثر فاعلية. وهذه النمذجة اليومية للذكاء من قبل المتعلّمين، كل أمام زملائه، تشكل عاملاً معززًا للتعلّم. بل إنها تشكل الخطوة الأولى نحو تقدير الفروق الفردية بدلاً من أن نشعرهم بالتهديد بسببها أو نشعرهم بالتفوق إزاءها. وعلى نحو مماثل، فإن التعاون بين الموظفين يعطي نواتج أفضل عندما يتم الإقرار بالاختلافات واستخدامها بشكل واع لتحقيق نتيجة أفضل وهذا ما يحتاجه المتعلّمون بعد التخرج.

وتؤكد النظرة الجديدة للذكاء، والتي تستند إلى أبحاث الدماغ، أنه على الرغم من أن الجينات تؤدي دورًا في الذكاء، إلا أن الخبرات التي يكتسبها الفرد تعمل على تشكيل ذكائه. وأبرز العاملين في هذا الميدان هاوارد جاردنر (Gardner, 1985, 1999) من جامعة هارفارد. فلقد حدد جاردنر ثمانية أنواع من الذكاء، هي: الذكاء المنطقي الرياضي، والمتمثل في قدرة الفرد على حل المشكلات أو تكوين ناتج، وهو ما تدعي مدارس اليوم أنها تعمل على تنميته؛ والذكاء اللغوي، والمتمثل في قدرة الفرد على استخدام اللغة بفاعلية. والذكاء المكاني، والمتمثل في قدرة الفرد على التخيل وإدراك العالم البصري بدقة: والذكاء الجسمي/الحركي، والمتمثل في قدرة الفرد على استخدام جسمه بطرق وأساليب

بارعة وشديدة التنوع؛ والذكاء الموسيقي، والمتمثل في قدرة الفرد على ترجمة اللغة إلى أنماط إيقاعية؛ والذكاء الشخصي، والمتمثل في قدرة الفرد على فَهمِ ذاته والتوصل إلى توازن بين مشاعره الداخلية وضغوط الآخرين؛ والذكاء الاجتماعي، والمتمثل في قدرة الفرد على ملاحظة الأفراد الآخرين والتمييز بينهم وإقامة علاقة معهم؛ والذكاء الطبيعي، والمتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين سمات البيئة وتصنيفها واستخدامها. وهذا التقدم في أبحاث الذكاء يقتضي من المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في أساليب التدريس التي تعتمد على تقديم وصفة واحدة تناسب جميع المتعلّمين والتي تنمي فقط الذكاء المنطقي الرياضي لدى المتعلّمين. وهنا فإن على المعلمين والمدارس أن تعمل على تقديم المعرفة من مداخل متعددة تناسب جميع أنواع الذكاء.

ولا تكتمل العملية التعليمية التعلّمية من دون مكون التقويم، فلقد حدثت تطورات كبيرة في هذا الميدان. لذلك فإن على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في أساليب التقويم المتبعة حالياً والتي تؤكد على الحفظ والاستظهار. فالمقولة التربوية تفيد أنه "إذا صلح التقويم صلح التعليم". فكيف ننتظر من المتعلّمين أن يستخدموا مهارات التفكير العليا، والاستقصاء، وأن يتدربوا على العمل في فريق، بينما أساليب التقويم لا تطالبهم بأكثر من الحفظ والاستظهار؟ ولحلِّ هذه المشكلة ظهر اتجاه جديد في التقويم يؤكد على تقويم الأداء Performance– Based Assessment الذي يقيس نواتج ما تعلّمه الطلاب (أي مقدار ما يستطيعون عمله بالمعلومة التي تعلّموها، وليس مقدار ما حفظوه من معلومات (Archbald and Newmann, 1988; Hibbard et al., 1996; Wiggins, 1989, 1989b; and Wolf, 1989). لذلك فإن هناك حاجة ملحة إلى الاستفادة من التقدم في مجال تقييم الأداء لمراجعة أساليب التقييم الحالية المتبعة في مؤسساتنا التعليمية. ولكي نسترشد طريقنا خلال عملية التقويم فإن علينا التركيز على نواتج التعلّم وليس على المدخلات والعمليات فقط. بمعنى علينا أن نحدد ما الذي نريد من المتعلّمين أن

يتقنوه ويكونوا قادرين على القيام به في نهاية عملية التعلّم؟ ثم نضع أساليب التقييم المناسبة.

التقدم في تقنيات التعليم:

أحدثت التقنيات الحديثة ثورة هائلة في المعلومات، وأصبح بالإمكان تسخير التقنية لتوسعة نطاق إيصال التعليم عبر الزمان والمكان، وجعل إيصال المعلومات أكثر مرونة واستجابة لاحتياجات الطلاب. وتتميز التقنيات بقدراتها على تيسير التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، وتساعد على تلبية متطلبات التعلّم الذاتي، وتشجع على التعلّم التعاوني، وتمكن الطلاب من القدرة على البحث، وتساعد على تقليل التكلفة. كما يمكن توظيفها في نماذج مختلفة، مثل: التعليم الافتراضي، والمكتبة الإلكترونية، والفصول الذكية. ويمكن لتقنيات التعليم أن توفر للطلاب تدريبًا مميزًا وفائقًا بهدف تطويرهم مهنيًّا. وهكذا تصبح العملية التعليمية أكثر فاعلية وجدوى، وتتيح للمعلمين ضبط أداء الطلاب ومراقبته.

كما يمكن لتقنية الاتصال والمعلومات أن توفر للمؤسسات التعليمية فرصًا كبيرة لتحسين العملية التعليمية سواء من خلال تصميم البرمجيات التفاعلية التي تجعل المتعلّم ينهمك فيما يتعلّمه، أو من خلال توفير فرص المناقشات والحوارات التي تتم بين أطراف العملية التعليمية.

ولقد أثرت التقنية في طبيعة عرض المادة التعليمية، وفي أدوار كل من المعلمين والطلاب، حيث تعرض المادة معززة بالصوت والصورة والحركة، ووفرت على المعلمين عبء حفظ المادة التعليمية، وجعلت المعلم قادرًا على التواصل مع الطلاب في أي وقت ومن أي مكان. كما أتاحت للطلاب الحصول على المعلومة والتغذية الراجعة من دون عوائق الزمان والمكان.

خلاصة الأمر، أنه على الرغم من إدراك العديد من التربويين لأهمية تقديم المعرفة في سياق حقيقي، وتنمية مهارات التفكير العليا، والأخذ بالاستقصاء، وتنمية التفكر، وتشجيع التعلّم التعاوني وإيجاد الدافعية، وتعليم المتعلّمين كيف يتعلّمون، إلا

أنهم لم يبلوروا ذلك في ممارساتهم التدريسية، ومازالت هذه المفاهيم في مستوى الشعارات. إن مجتمع اليوم الذي يتصف بالتنافسية العالية لن ينتظر التربويين طويلاً حتى يقوموا بالمهام المتوقعة منهم، لأنه قد تظهر بدائل للمؤسسات التعليمية الحالية إذا لم تُعِد النظر في أدائها بما يتسق وروح العصر.

تجويد المحيط التربوي:

هناك اتفاق بين المهتمين بالشأن التربوي على أن ما يحدث داخل الصف الدراسي يتأثر، غالبًا، بعوامل اجتماعية اقتصادية خارج إطار المجتمع المدرسي. وبالتالي فإن جودة التعليم تتأثر بسياقين اثنين: الأول، سياق البيئة الصفية والمدرسية والنظام التعليمي؛ والثاني، السياق المجتمعي المحيط بالمدرسة. فكلا السياقين التربوي والمحيط الاجتماعي يتأثر ويؤثر كلٌّ منهما في الآخر.

إن العلاقة بين التربية والمجتمع المحيط قوية حيث يؤثر كل منهما في الآخر، فالتعليم يمكن أن يحسن نوعية حياة أفراد المجتمع من خلال إكسابهم معارف ومهارات وقيمًا تنمي قدراتهم، وبالتالي تحسن من دخلهم ومن حياتهم. كما أن العوامل الاجتماعية الاقتصادية يمكن أن تكون إما داعمة أو معرقلة لعملية التعلّم. وهذه تتصل بدرجة تنوير/تربية الأهالي، ودعمهم لتعلّم المتعلّمين ووضعهم توقعات أو قيمة عالية للتعليم.

ومقارنة بالصناعة والتجارة، نجد أن طبيعة الخدمة الاستهلاكية العادية مرهونة بتوافر أو عدم توافر الميزة أو الصفة (عنصر الجودة محل القياس) ماديًّا في الخدمة نفسها أو في قنوات إيصالها؛ بينما لا يُكتفى بحضور أو غياب الميزة أو الصفة في الخدمة التربوية لرفع جودتها، إلا بشروط عدة أهمها: أولاً، إسهام غياب أو حضور الميزة أو الصفة في إحداث التفاعل بين المتعلّم والخدمة التعليمية؛ وثانيًا، إسهام غياب أو حضور الميزة أو الصفة في تمثُّل مكوناتها وتحويلها إلى أحد عناصر شخصية الطالب، وهذه قد تكون مقيدة بظروف المتعلّم الاجتماعية والاقتصادية.

والخلاصة أن التربية ليست مجرد إرسال الأطفال إلى المدرسة لتعلّم بعض المعارف والمهارات القابلة للقياس، وذلك لأن مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها أكثر تعقيدًا مما يصفها بعض التربويين، عندما يحصرون المدخلات في صورة مؤشرات قابلة للقياس مثل: نسبة المعلمين إلى الطلاب، أو توافر الموارد التعليمية؛ ولا في صورة المخرجات التي يصيغونها في صورة مؤشرات مماثلة مثل نسبة زيادة دخل الفرد لكل سنة تعليم إضافية؛ لذلك لا بد من توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية المؤاتية لحدوث التعلّم الجيد.

ونعرض فيما يأتي تأثير بعض هذه الجوانب على التعلّم.

تأثير الدخل في التعلّم:

يحدد النمو الاقتصادي مستوى التحسن في المستوى العام لمعيشة المجتمع. ويمكن أن تشكل الفروق في معدلات النمو بين الدول، والتي قد تبدو صغيرة، فروقًا كبيرة إذا تمَّ الحفاظ عليها على مدى زمني معين. فلو أخذنا في الاعتبار البلدان ذات الدخل المتوسط (٦٠٠٠ دولار أمريكي من الناتج المحلي الإجمالي للفرد في العام ٢٠٠٠م مثلاً). فمن دون أي نمو، فإن الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد سيصاب بالركود. ولكن إذا وجد ذلك البلد وسيلة نمو تبلغ معدل (٠,٥٪) فقط سنويًّا، فإن دخل الفرد سيزيد من (٦٠٠٠) دولار إلى (٧,٧٠٠) دولار بحلول عام ٢٠٥٠م، أي بزيادة قدرها الثلث تقريبًا. أما لو كان النمو بمعدل (١٪) سنويًا، فإن دخل الفرد سيصل إلى ما يقرب من (١٠,٠٠٠) في عام ٢٠٥٠م. وهذا يبين أن الفروق الصغيرة في معدلات النمو لها تأثير كبير على الدخل والثروة في المجتمع. والواقع أن الوضع الاقتصادي الحالي للبلدان المتقدمة هو، إلى حد كبير، نتيجة الحفاظ على مستوى نمو قويا ومطردا على مدى النصف الثاني من القرن العشرين.

ولقد أعدت مجموعة متنوعة من النماذج والأفكار لشرح الاختلافات في معدلات النمو بين البلدان (انظر على سبيل المثال: Barro and Sala– i– Martin´s 2003 evaluation)، والتي تشمل، ولكنها لا تقتصر على، أهمية رأس المال البشري الناتج عن نظام تعليمي قوي؛ وذلك لأن التعليم لديه القدرة على جعل كل من الفرد والآخرين أفضل حالاً. وعلى وجه

التحديد، فإن المجتمع الأكثر تعليماً تظهر فيه معدلات أعلى من الابتكار والاختراع، ويكون فيه الجميع أكثر إنتاجية من خلال مساعدة الشركات إدخال أساليب إنتاج جديدة وأفضل، كما أنه يسرع من إدخال التكنولوجية الجديدة.

وقد أكدت الأبحاث إلى أن التباين في النمو بين البلدان يعزى إلى اختلافات التحصيل المعرفي، ووجدت أن لها صلة، إلى حد كبير، بالنمو الاقتصادي. ولكن كمية التعليم هو مقياس خام تماماً لقياس المعرفة والمهارات المعرفية المكتسبة عند الأفراد. وعلاوة على ذلك، أصبح الدور الذي يؤديه التحصيل المعرفي والسياسات الخاطئة الناتجة عنه في تحقيق النمو الاقتصادي مثير للجدل. ويدور جزء كبير من الجدل حول تثبيت التحصيل المعرفي من دون النظر بوضوح إلى جودة التعليم.

وخلاصة القول، يمكن تنمية رأس المال البشري من خلال زيادة كم التعليم، ولكن السياسات التي تفشل في الاهتمام بجودة التعليم تخاطر بتوسيع كميته من دون الوصول إلى تنمية حقيقية لرأس المال البشري. وبالمثل، فإن سياسات التنمية التي لا تأخذ بعين الاعتبار الهيكل العام للاقتصاد (احتياجاته) من المرجح أنها تحقق توسعاً في التحصيل المعرفي لكن ذلك لا يحدث إلى تحسن طفيف في التنمية.

وفي محاولة لألقاء الضوء على أثر جودة التعليم في النمو الاقتصادي، قام دينيس كيمكو وإيريك هانوشيك (٢٠٠٠م) بدراسة لمعرفة أثر الفروق بين الدول في نتائج اختبارات تحصيل الرياضيات والعلوم على نموها الاقتصادي منذ عام ١٩٦٠م حتى نهاية القرن العشرين؛ ووجدا أن لجودة التعليم أثر بارز في تفسير الفروقات في النمو الاقتصادي بين الدول.

فقد قاما بضم نتائج جميع الاختبارات في متغير واحد للجودة ودراسة علاقته بمعدلات النمو بين البلدان. واستخدما نموذجاً إحصائياً شمل مستوى الدخل، وجودة التعليم، ومعدلات النمو السكاني. ووجدا أنها تفسر قدراً كبيراً من الفروق في معدلات النمو الاقتصادي بين تلك البلدان. لكن جودة قوة العمل، كما قيست بنتائج اختبارات الرياضيات والعلوم، بينت أن لها أهمية أكبر، حيث وجدا أن الفرق في انحراف معياري واحد في نتائج

الاختبارات يفسر(١٪) من الفروق في معدلات الدخل القومي السنوي. ويعد هذا الأثر لمثل هذه الفروق في معدلات الدخل القومي ذو أثر كبير. فمثلاً (١٪) معدل نمو أعلى، أي (١٪) مقابل (٢٪) في السنة ينتج عنه خلال (٥٠) سنة دخل أعلى بنسبة (٦٤٪).

وتوصلا إلى أن جودة التعليم تحسن بصورة مباشرة قدرة الأفراد على الكسب والإنتاجية، حتى في البلدان النامية ذات قطاعات التصنيع والخدمات الصغيرة نسبيًّا، فقد تبين أن للمهارات أثر قوي في النتائج.

من جانبه وجد هاتي أن عامل المنزل يؤثر في تحصيل الطلاب بما نسبته (٥–١٠ ٪)، مع الأخذ في الاعتبار أن التأثير الأساس في الطلاب يظهر في خصائصهم. وبالتالي فإن الأثر الأهم للمنزل يتمثل في وضع التوقعات العالية والتشجيع الذي يتلقاه الطلاب – وليس في أثر المنزل في الشئون الإدارية للمدرسة (Hattie, 1993).

كما بينت دراسة منحنى التعلّم أنه مع زيادة دخل البلد والأفراد، فإن مستوى تحصيل الطلاب يزيد. وفسرت ذلك بأن البلدان التي تمتلك المال تستطيع توفير المصادر المطلوبة للمدارس، وكذلك فإن الأسر الميسورة يمكنها إرسال أطفالها إلى المدارس المتميزة. على أن أثر المال يضعف بعد أن يزيد دخل الفرد السنوي على (٢٠,٠٠٠) دولار. ويمكن تخفيف الفجوة تلك من خلال تطبيق مبدأ المساواة في التعليم، وتعد تجارب فنلندا، وكندا، وكوريا الجنوبية خير شاهد على ذلك.

تأثير الثقافة في التعلّم:

هناك من يعزي سر تفوق دول شرق آسيا التعليمي إلى طبيعة الثقافة التي تعدُّ التعلّم مسئولية اجتماعية وواجبًا أخلاقيًّا.

من جانب آخر، تشير دراسة "منحنى التعلّم"، التي عرضناها سابقًا، إلى أنه على الرغم من أن تغيير الثقافة عملية صعبة، إلا إنه من الممكن تحقيق ذلك للوصول إلى تجويد التعليم. فمثلاً، يشكل احترام المعلم وإعطائه مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع في كل من فنلندا وكوريا الجنوبية أحد العوامل الاجتماعية الداعمة. كما يمكن تغيير

الثقافة من خلال وضع سياسات تربوية داعمة لمهنة التعليم، مثل مساواة رواتب المعلمين المبتدئين برواتب المهندسين والمحاسبين المبتدئين العاملين في الوظيفة العامة، كما فعلت سنغافورة لتعزيز مهنة التعليم، وسياسة أخرى من سنغافورة عندما قدرت دور المعلم ورفعت شعارًا يمثل دور المعلمين في المجتمع: "تشكيل مستقبل الوطن". كما حُدد يوم الأول من سبتمبر في كل عام ليكون "اليوم الوطني للمعلم"، يدعو فيها رئيس الدولة المعلمين المتميزين إلى قصره للتكريم.

الاستنتاجات

لقد رأينا كيف أن بلدانا صغيرة، مثل فنلندا، وسنغافورة، وهونج كونج، وكذلك متوسطة كبيرة مثل كوريا الجنوبية حققت سبقًا تعليميًّا أبهر العالم ومكنها من الريادة على مستوى العالم. وفي ضوء ذلك التحليل للدراسات التي تناولت تجارب تلك الدول، وفي ضوء مراجعتنا للبحث التربوي المتصل بتجويد التعليم، يمكن تحديد آفاق تجويد التعليم وتحقيق التميز بيسر بعد مواءمتها لاحتياجاتنا ومعطيات الواقع التعليمي في بلداننا.

إن تحسين التعليم وتجويده يعول عليه كثيرًا في أن يُسهم في تحسين النمو الاقتصادي ورفع مستوى جودة حياة شعوبنا؛ لكن هذا يتطلب العمل بمنهجية تناسب واقعنا، ويستلزم كذلك أن تتوافر لدينا إرادة قوية لتطبيق التغييرات المطلوبة في الأنظمة التعليمية ومؤسساتها التعليمية، كما يتطلب توافر دعم مجتمعي قوي يتمثل في عقد شراكات مستدامة بين الحكومات والمجتمع بكل فئاته المختلفة، وكذلك اسهام المفكرين، جنبًا إلى جنب مع التربويين، في إنجاح هذه الشراكات.

وقبل أن نورد استنتاجات هذه الدراسة، لا بد من أن نتذكر المحكات الرئيسة التي يجب تحقيقها عند وضع مرجعية لتجويد التعليم كما وضعتها اليونسكو، وهي: الفعالية Effectiveness، والكفاءة Efficiency، والمساواة Equality، والصلة الاجتماعية Relevance، والصلة الفردية Pertinence‏(UNESCO, 2007).

وفيما يلي نعرض أهم الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من تجارب الدول المتقدمة تعليميًّا، ومن الدراسات السابقة المتصلة بتجويد التعليم للاسترشاد بها في تجويد التعليم وتحقيق التميز والابتكار في بلداننا.

ولكن نظرًا لتنوع مستويات الأنظمة التربوية والمدارس في المنطقة وحتى في البلد الواحد، ونظرًا لحداثة أنشطة ضمان جودة التعليم فيها، نقدم الاستنتاجات مصنفة في

أربعة مستويات تشابه المستويات الأربعة التي توصلت إليها دراسة ماكنزي الدولية الثانية، كما أنها تقابل مستويات ضمان الجودة والاعتماد التي يتبناها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في اليمن (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، سبتمبر ٢٠١٢م). وهذه المستويات متدرجة في الصعوبة بما يناسب مستوى تطور النظام التعليمي والمدارس في أنشطة ضمان الجودة بحيث يشكل مدخلاً نمائيًّا incremental approach، كما يزداد مستوى متطلبات أنشطة ضمان جودة التعليم، في هذا المدخل، تدريجيًّا من مستوى إلى المستوى الذي يليه. ونصل في نهاية هذه الاستنتاجات إلى استنتاجات عامة تشترك فيها المستويات الأربعة جميعها.

أولاً: مستوى بداية (استكمال البنية التحتية ونشر التعليم):

يتصف النظام التعليمي والمدارس التي تقع في هذا المستوى بأنه في حاجة إلى استكمال مكونات أساسية في النظام التعليمي والمدارس، تشمل: استكمال البنية التحتية من مدارس وصفوف دراسية، ومختبرات، ومصادر تعلّم؛ وإيجاد آليات فعالة لتحسين الخدمات التي تقدم للمدارس مثل: إيصال الكتب الدراسية في مواعيدها، والقيام بالصيانة الدورية المناسبة للمدارس، وتوفير الدعم الفني والإداري للمدارس وقت الحاجة؛ وكذلك استكمال نشر التعليم في ربوع البلد؛ والمساواة بين المدارس مع توجيه اهتمام خاص للمدارس في الأحياء والمناطق المحرومة؛ كما أنها تكون بحاجة إلى توفير أنشطة تنمية أساسية للمعلمين والإداريين؛ وأخيرًا، مساعدة المدارس على الاستفادة من زمن التعلّم بصورة فعالة، وتحسين مستوى طلابها في القراءة والكتابة والحساب إلى الحدود الدنيا المقبولة عالميًّا.

ونعرض فيما يلي أهم الاستنتاجات المتصلة بهذا المستوى والمطلوبة لنقله إلى المستوى الذي يليه:

١ - استكمال انخراط جميع الطلاب في سنِّ التعليم في المدارس بغض النظر عن موقع المدارس (ريف، حضر)، ونوع الطلاب (ذكور، إناث)، والحالة الاجتماعية لهم

(ميسورين، فقراء). وتوفير المقومات اللازمة لذلك التوسع من مدارس وصفوف دراسية ومعلمين، وتجهيزات مختلفة،

٢ - استكمال توفير المتطلبات الأساسية للمدارس الأخرى من قاعات دراسية، ومرافق تعليمية، ومختبرات، ومكتبات بحدوده الدنيا بما يمكن من حدوث عملية التعليم والتعلّم، وتوفير الكتب الدراسية ومصادر التعلّم في وقتها،

٣ - المساواة في التعليم والاهتمام بجميع المتعلّمين في جميع المدارس مع التركيز على المدارس ذات الأداء المتدني، ومحدودة المصادر، وتلك التي تقع في أحياء ومناطق ذات دخل اقتصادي متدن، وتوفير المتطلبات الأساسية للأطفال لتمكينهم من التعلّم مثل وجبة غداء،

٤ - وضع آليات لتقديم العون للمعلمين ومديري المدارس لتحسين أدائهم إلى المستويات المقبولة، سواء من خلال التدريب أو الزيارات الصفية أو المتابعة الدورية.

٥ - وضع ضوابط لاستخدام اليوم المدرسي بفاعلية، وإذا اقتضى الأمر تمديد اليوم المدرسي.

٦ - تحسين معارف ومهارات الطلاب في القراءة والكتابة والحساب إلى الحدود الدنيا المقبولة،

ثانياً: مستوى أساس (وضع أسس الجودة):

يتصف النظام التعليمي والمدارس التي تقع في هذا المستوى بأنه بحاجة إلى البدء في تأسيس نظام مساءلة وجودة فعال، مثل: إنشاء مركز تقييم يضع اختبارات وطنية في المواد الأساسية ويمتلك قاعدة بيانات لجمع معلومات حول أداء الطلاب والمدارس في المواد الأساسية؛ ووضع نظام مساءلة للإدارات العامة المركزية وإدارات التربية والتعليم في المحافظات لتقييم جودة الخدمات التي تقدمها للمدارس؛ وتطبيق نظام اعتماد مدرسي فعال؛ وأخيراً، وضع آلية للاستفادة من نتائج التقييم والمساءلة في عملية تحسين أداء الإدارات المركزية ومكاتب التربية في المحافظات والمدارس.

ونعرض فيما يلي أهم الاستنتاجات المتصلة بهذا المستوى والمطلوبة لنقله إلى المستوى الذي يليه:

١ - وضع نظام مساءلة للإدارات المركزية في النظام التعليمي التي تؤثر مباشرة في عمل المدارس في مجالات مثل: المناهج، وطباعة وشراء وتوزيع الكتب المدرسية، وشراء الأثاث المدرسي وتوزيعه، والأبنية المدرسية، والمختبرات، والتنمية المهنية للمعلمين؛ وكذلك إدارات التعليم في المحافظات،

٢ - تأسيس مراكز تقييم مستقلة تقوم بتصميم وتنفيذ اختبارات وطنية في المواد الرئيسة، مثل: الرياضيات والعلوم، وبخاصة في الصفوف: السادس، والتاسع، والثاني عشر، وكذلك تنسق للمشاركة في الاختبارات الدولية،

٣ - إنشاء قاعدة بيانات يوثق فيها تعلّم الطلاب، وتكون شفافة بحيث يتاح للجميع الاطلاع عليها بما فيهم عامة الناس،

٤ - استخدام نتائج تقييم تعلّم الطلاب في تحسين أداء المدارس، وبالتالي تجويد تعلّم الطلاب،

٥ - ربط الترقيات والمكافآت بتحسين جودة أداء التدريس والمدارس.

ثالثًا : مستوى الإنجاز (تمهين التعليم):

يتصف النظام التعليمي والمدارس التي تقع في هذا المستوى بأنه استكمل متطلبات المستويين الأول والثاني، من حيث انتشار التعليم، وقطع شوطًا كبيرًا في المساواة بين المدارس والمتعلّمين، وأسس نظام جودة واعتماد فعال، ويتجه نحو تمهين التعليم، بحيث يكون المحرك الأساس لعملية تجويد التعليم هو قيم التربويين وأخلاقهم المهنية. وهذا يتطلب التركيز على تمهين التعليم، من حيث حسن اختيار المتقدمين لكليات إعداد المعلمين، وجودة إعدادهم، ووضع شروط التحاقهم بالمهنة، وتوفير التنمية المهنية لهم، وتأهيلهم لترفيعهم إلى مستوى خبراء. وفي هذا المستوى يبدأ النظام التعليمي بمنح صلاحيات تدريجية للمدارس المتميزة والبدء بتطبيق لا مركزية التعليم.

ونعرض فيما يلي أهم الاستنتاجات المتصلة بهذا المستوى والمطلوبة لنقله إلى المستوى الذي يليه:

١ - استقطاب وقبول طلاب ذوي قدرات عالية في كليات إعداد المعلمين من خلال وضع شروط ومعايير جيدة لقبول طلاب كليات إعداد المعلمين تضمن قبول ذوي القدرات العالية وتستبعد الضعاف منهم، وتحسين برامج إعداد طلاب كليات إعداد المعلمين. وهذا يتطلب زيادة التطبيقات والتدريب العملي في مناهج كليات إعداد المعلمين، ووضع نظام ضمان جودة واعتماد أكاديمي لكليات إعداد المعلمين،

٢ - وضع شروط ومعايير اختيار أفضل المؤهلين للالتحاق بمهنة التعليم، ووضع سياسة لتوفير برامج تنمية مهنية للمعلمين، وإلزام المعلمين بتحقيق عدد ساعات تدريب معينة في السنة،

٣ - التركيز على المتعلّم وتقديم أساليب تدريس تأخذ بالتعلّم النشط والتعلّم التعاوني وتنمي مهارات الاستقصاء ومهارات التفكير العليا والتفكر وتوظف تقنيات التعليم والخبرات الحسية بحيث يسهم المتعلّمون بإيجابية في تعلّم ما يتعلّمونه ويتفكرون فيه، وإعداد وتطبيق نظام متابعة وتحسين مستمر للتعليم والتعلّم وتخصيص وقت مناسب في المدرسة يقوم خلاله المعلمون بتحضير الدروس، والتعاون فيما بينهم، وتنفيذ الملاحظات الصفية وتقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض،

٤ - ترفيع المعلمين المتميزين وتأهيلهم إلى درجة معلم خبير (mentor teachers) وتكليفهم بتحسين التعليم والتعلّم في المدرسة أو مجموعة مدارس،

٥ - احترام التربويين ومعاملتهم بصفتهم محترفين ذوي قيمة، وليسوا فنيين في نظام تعليمي ضخم.

٦ - إعداد قيادة فاعلة ملتزمة بالتحسين وذكية ودائمة ومهنية وتوفير فرص التدريب لها لتتمكن من وضع خطط استراتيجية طويلة المدى وخطط تنفيذية سنوية

وكيفية تنفيذها، سواء على مستوى المنظومة التعليمية ككل أم على مستوى المدارس،

٧ - تأهيل القيادات المدرسية لتطبيق التعليم المتمركز على المدرسة، وإعطاء صلاحيات للمدارس تدريجيًّا، وتخصيص ميزانية تشغيلية لها، وزيادة المشاركة المجتمعية للانتقال نحو اللامركزية.

رابعًا : مستوى التميز والابتكار (التفوق العالمي):

ويتصف النظام التعليمي والمدارس التي تقع في هذا المستوى بأنه حقق متطلبات المستويات الثلاثة السابقة، ويتجه نحو الريادة والتميز عالميًّا. وهنا يتم التركيز على تشجيع الإبداع والابتكار في النظام التعليمي. وفيه يتم تشجيع تشكيل مجتمعات تعلّم مدرسية، ورعاية المشاريع الابتكارية، ومنح استقلالية كاملة للمدارس، وتوسيع آفاق التعلّم لدى الطلاب بحيث يصبحوا مبدعين ومبتكرين بما يهيء الوطن للريادة العالمية.

ونعرض فيما يلي أهم الاستنتاجات المتصلة بهذا المستوى لتحقيق التميز والريادة:

١ - تشجيع تشكيل مجتمعات تعلّم على مستوى المدرسة ومجموعة مدارس، ووضع آليات لتشارك الخبرات بين المعلمين والمدارس،

٢ - تمويل المشاريع البحثية الابتكارية، بخاصة البحث الإجرائي المتصل في موضوعات مهمة مثل تحسين طرق التعليم والتعلّم، وحل المشكلات الصفية، وتحسين الإدارة المدرسية، وإشراك الأسر، ووضع آليات لنشر الممارسات الابتكارية بين المدارس،

٣ - منح استقلالية كاملة للمدارس يرافق بنظام مساءلة فعال،

٤ - ضرورة أن يتعلّم الطلاب، بالإضافة إلى المعرفة، طرق التفكير، ومهارات القيادة، والقيم، وأن يحقق جميع الطلاب أعلى المعايير في المكونات الأربعة، وتوسيع طرق تقييم تعلّم الطلاب بحيث تشمل جميع تلك المكونات،

٥ - إعادة تنظيم اليوم المدرسي بحيث يشمل: حصصاً صفية، وقراءات فردية، وعملاً جماعيًّا، والتدريس الخصوصي، ودمج التقنيات في التعليم بطريقة مبدعة، تزيد تفاعل الطلاب مع المعرفة،

٦ - الاهتمام بمواد التربية الفنية والموسيقية والرياضية التي تساعد على الإبداع والابتكار،

٧ - أن يشمل الابتكار جميع مكونات النظام التعليمي، وليس أجزاء منه فقط.

خامساً : تدخلات عامة (في جميع المستويات):

١ - الاقتناع بأن جميع الطلاب يمكنهم الوصول إلى أعلى المستويات، والاهتمام بالطفولة المبكرة مع التركيز على ذوي الاحتياجات الخاصة،

٢ - إعداد وتنفيذ سلم وظيفي واضح للتربويين يولّد لديهم الطموح، يرافق بنظام علاوات فعال يرتبط بالممارسات التدريسية في غرفة الصف والممارسات الإدارية،

٣ - وضع سياسات تغير النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم، مثل مساواة رواتب المعلمين المبتدئين برواتب المهندسين والمحاسبين المبتدئين العاملين في الوظيفة العامة،

٤ - مراجعة المناهج ووضع معايير تربوية طموحة تعلن للجميع وتترجم في الممارسات التدريسية، وترتبط باحتياجات المجتمع وتعد الطلاب للمستقبل وليس للحاضر فقط،

٥ - ربط التعليم بأولويات التنمية الاقتصادية وتوفير مسارات متنوعة للطلاب (تعليم فني وتدريب مهني وربطه بسوق العمل) من دون تمييز بين الطلاب يتصل بالنوع، أو حالتهم الاجتماعية والاقتصادية،

٦ - وضع سياسات تركز على "العمليات" بهدف تحسين خبرات تعلّم الطلاب من خلال استبعاد طرق التدريس وأساليب التقييم التقليدية التي تشجع على الحفظ والاستظهار لتحلّ مكانها طرق تدريس تفاعلية تشجع على فَهم وتطبيق المعارف والمهارات والتفكر فيها،

٧ - تطبيق نظام ضمان جودة واعتماد مدرسي بما يتناسب ومستوى المدارس وبحيث لا يتعدى مستوى الصلاحيات الممنوحة لها. وهذا يتطلب تحديد جهة معينة مسئولية تقييم أداء المدارس وأثرها في تعلّم الطلاب، ورفع تقارير بذلك إلى الجهات العليا في المنظومة التعلّمية، وترسل نسخ منها إلى المدارس، والقيام بتدخلات معينة إذا كانت التقارير سلبية،

٨ - الموازنة بين استقلال المدارس وضمان اتساق ممارسات التدريس بينها جميعًا، والحرص على استمرارية القيادات لضمان استمرارية تجويد التعليم.

رابعاً: تجارب ضمان الجودة في التعليم العالي

ظهرت أنشطة ضمان جودة التعليم العالي أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية، في صورة ما يسمى اليوم "الاعتماد الأكاديمي". وكانت بدايته المبكرة عام ١٨٣٥م عندما التقى مجموعة من مديري المدارس الثانوية في ولاية نيو انجيلاند بعمداء كليات جامعية لمناقشة متطلبات إعداد خريجي المدارس الثانوية للالتحاق بالكليات؛ إلا إن البداية الحقيقية كانت قبل مائة عام وبالتحديد عام ١٩١٣م عندما قامت رابطة شمال الوسط الأمريكية للمدارس والكليات (North Central Association for Schools and Colleges) بوضع معايير قبول الكليات في عضويتها للتأكد من أن مستوى كلية ما يرقى إلى مستوى التعليم العالي. ثم تبعتها رابطة نيو انجيلاند للمدارس والجامعات (New England Association for Schools and Colleges) عام ١٩٢٩م بوضع معايير مماثلة لقبول الكليات في عضويتها. واقتصر الاعتماد حينها على تحديد أي الكليات الجامعية يرقى إلى مستوى كلية جامعية (Brittingham, 2009).

ولم يتبلور الاعتماد الأكاديمي في صورته المتعارف عليها اليوم إلا عام ١٩٥٢م حينما توسعت عملية الاعتماد لتشمل القيام بمراجعات دورية لمؤسسات التعليم العالي – وليس مجرد الإقرار بأنها ترقى إلى مستوى التعليم العالي. وتبنت روابط الاعتماد الأكاديمي الأمريكية بين عامي ١٩٥٠ و ١٩٦٥م أسس عملية الاعتماد الأكاديمي المتعارف عليها اليوم، وهي: المدخل القائم على الرسالة، وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، والقيام بدراسة التقويم الذاتي، وزيارة فريق التقويم، وإصدار قرار جهة الاعتماد (Brittingham, 2009). ويمكن القول هنا إن عملية الاعتماد الأكاديمي لم تنتج عن تصور نظري مسبق لما ينبغي أن تكون عليه مؤسسات التعليم العالي وإنما نتجت عن تراكم الخبرة لدى روابط الاعتماد والتي تم نقلها من مؤسسة تعليم عالي لأخرى عن طريق تنقيح شروط الاعتماد الأكاديمي وأسسه ومعاييره بصورة دورية.

وعلى الرغم من أن الاعتماد الأكاديمي بدأ طوعيًّا تبنته عددًا من مؤسسات التعليم العالي الراغبة في تمييز نفسها عن مؤسسات التعليم العالي الأخرى، إلا إنه أصبح إلزاميا ولو بطريقة غير مباشرة. فالحكومة الأمريكية مثلاً لا تقدم دعمًا ماليًّا للطلاب الراغبين في مواصلة دراساتهم الجامعية إلا إذا التحقوا بمؤسسات تعليم عالي معتمدة؛ كذلك يحرص أولياء أمور الطلاب على إرسال أبنائهم وبناتهم إلى مؤسسات تعليم عال معتمدة.

وكان الدافع الأكبر وراء اشتراط الحكومة الأمريكية التحاق الطلاب بمؤسسات تعليم عالي معتمدة لحصولهم على دعم مالي هو الاستثمار السخي الذي ضخته الحكومة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية؛ وذلك عندما قررت أن تمنح العائدين من الحرب تمويلاً يوفر لهم فرص الالتحاق بالتعليم العالي مما نتج عنه زيادة كبيرة في أعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الأمريكية آنذاك؛ حيث قفز عدد طلاب جامعة سيراكيوس مثلاً من (٦,٠٠٠) إلى (١٩,٠٠٠) عام ١٩٤٧م، وكذلك ارتفع عدد طلاب جامعة متشجان من (١٠,٠٠٠) إلى (٣٠,٠٠٠) عام ١٩٤٨م (Weissburg and Ranville, 2007).

أحدث هذا الإجراء تغييرًا كبيرًا في التعليم العالي الأمريكي، حيث بدأت الحكومة تطلب من مؤسسات التعليم العالي تقديم الأدلة على جودة أدائها حتى تطمئن أن المبالغ الكبيرة التي تصرفها على تعلّم الطلاب تؤتي ثمارها.

ولم يلق مطلب الجودة، في البداية، ترحيبًا كبيرًا من قبل مؤسسات التعليم العالي؛ لأنها تعتقد أن الجودة إحدى القيم المتأصلة في فكر المشتغلين فيها، وبالتالي لا حاجة لرقابة خارجية. فهي تعتقد بأنها تقوم بدورها في خدمة المجتمع من خلال تعزيز موقعها الأكاديمي وما على المجتمع إلا أن يثق بقدرتها على أنها تقوم بمراقبة ذاتية لأنشطتها، وبالتالي فإنها ليست بحاجة إلى متابعة خارجية من قبل الحكومات. وكانت تقاس الجودة – وما تزال إلى حد ما حتى يومنا هذا – من خلال السمعة التي تبنيها مؤسسة التعليم العالي وكادرها التدريسي والمصادر والموارد التي تمتلكها، وليس من خلال تقديمها أدلة تبين تحقيقها لأهدافها والمخرجات المتوقعة منها. وعلى الرغم من أن ذلك

يمكن أن يشكل أحد أشكال الجودة، إلا إنه من الصعب التوصل إلى إجماع بين مؤسسات التعليم العالي، إذا تُرك الأمر لها، للتوصل إلى تعريف موحد للجودة وطبيعتها وخصائصها وكيفية قياسها لتحديد فعالية مؤسسات التعليم العالي (Carey, 2007).

ومع التوسع في التعليم العالي الحكومي والخاص، ظهرت في السنوات الأخيرة تحديات حول مسألة جودة ممارسات مؤسسات التعليم العالي وضعفت ثقة الناس بقدرتها على تحقيق أهدافها والمخرجات المتوقعة منها. وبدأوا يتشككون في التقديرات التي تمنح للطلاب وكذلك في الدرجات العلمية التي يحصلون عليها، ولا يرون أن تلك التقديرات والدرجات العلمية يمكن الاعتماد عليها لتمثل مقاييس فعالة للتحقق من تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي والمخرجات المتوقعة منها فضلاً عن تحديد مدى ارتباطها باحتياجات سوق العمل وتلبيتها لاحتياجات المجتمع. وأسهم في تعزيز ضعف هذه الثقة التحول في نظرة المجتمع للتعليم العالي من نموذج "الخدمة الاجتماعية" الذي يعود بالنفع المباشر على الأفراد والنفع غير المباشر على المجتمع إلى نموذج "القيمة الاقتصادية" الذي يتمثل في تحقيق التعليم العالي عائداً اقتصادياً مباشراً وآنياً على سوق العمل (Baker, 2002). وساعد هذا التحول على البحث عن آلية مساءلة مناسبة تمثلت في الاعتماد الأكاديمي.

ومما ساعد على انتشار الاعتماد الأكاديمي – أيضاً – ظهور حركة المساءلة في الغرب وتمددها من الاقتصاد إلى التعليم العالي في الثمانينيات من القرن الماضي. فقد نادت هذه الحركة بوضع نُظم فاعلة لمساءلة النظام التربوي عن مخرجاته وعلى كل مستوياته. كما تتطلب حركة المساءلة قدراً كبيراً من الشفافية من مؤسسات التعليم العالي تبدأ بتحديد الغرض الذي وجدت من أجله المؤسسة، ثم القيام بجمع البيانات التي تدلل على أنها تؤدي مهامها وأنشطتها بصورة فعالة. كما يتطلب منها أن تقدم أدلة على أنها تحقق أهدافها والمخرجات المتوقع منها. ولا يُكتفى بذلك وإنما يجب أن تبين المؤسسة كيفية استفادتها من تلك المعلومات لتطوير أدائها نحو الأفضل باستمرار. وبذلك تعزز

دور الاعتماد الأكاديمي؛ وصار يخدم غرضين رئيسيين: تحسين الأداء المؤسسي وتقديم آلية ضمان جودة تدلل بأن مؤسسة التعليم العالي تقدم خدماتها ضمن أفضل المعايير.

وقد تزايد الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي في أوروبا بشكل عام، بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وتخلي دول شرق أوروبا عن النظرية الاشتراكية، وكان دافع الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي: حماية التعليم العالي من انتشار مؤسسات التعليم العالي الضعيفة، وتحويل برامج التعليم العالي نحو فكر مختلف، والاحتفاظ بالسيطرة المركزية، وإعطاء مؤسسات التعليم العالي استقلاليتها المطلوبة (Westerheijden, 1995). وقد شكل "إعلان بولونيا" عام ١٩٩٩م عندما التقى وزراء التربية الأوروبيون للاحتفال بالذكرى السنمائة لتأسيس جامعة بولونيا نقطة تحول في أنشطة ضمان الجودة في أوروبا. ويحظى هذا الإعلان بأهميتين بالغتين: الأولى، أن تصبح الجامعات الأوروبية جاذبة للطلاب على مستوى أوروبا والعالم وأن تكون منافسة على مستوى العالم. والثاني، تشجيع انتقال الطلاب بين مؤسسات التعليم العالي الأوروبية وكذلك انتقال المهنيين بين الدول الأوروبية. ومن الأهداف الخفية لذلك الإعلان هو منافسة نظام التعليم العالي الأمريكي وتسويق أحد أهم منتجاته لدول العالم وهو الاعتماد الأكاديمي. ولم تكتف الدول الأوروبية بذلك بل اتخذت خطوات أكثر جرأة تمثلت في مشروع توننج (Tuning Project) الذي أنطلق عام ٢٠٠٠م بهدف التنسيق بين البرامج الأكاديمية في مختلف مؤسسات التعليم العالي الأوروبية بحيث يسهل مقارنتها. فوضع المشروع مخرجات تعلّم للبرامج الأكاديمية وطرق التعليم والتعلّم المقترحة لكل منها وجعلها متاحة لمؤسسات التعليم العالي الأوروبية كافة. ومما يحسب لهذا المشروع ليس فقط توفيره تلك المعلومات المهمة، وإنما –أيضًا– مرونته حيث إنه لم يلزم مؤسسات التعليم العالي الأوروبية باتباع المواد التي ينتجها وإنما جعلها متاحة لمَن يرغب في العمل أو الاسترشاد بها بما يسمح بقدر عال من المرونة ويحافظ على بيئة الإبداع (Kehm, 2010).

باستثناء الفليبين التي بدأت الاعتماد الأكاديمي في منتصف القرن الماضي متأثرة بالتجربة الأمريكية؛ كونها كانت مستعمرة أمريكية، فإن الاعتماد الأكاديمي لم يحظ باهتمام يُذكر في الدول النامية إلا في السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين والعشر الأولى من القرن الحادي والعشرين. بخاصة بعد إعلان اليونسكو باريس ١٩٩٤م، الذي أوصى بضرورة تعميم التعليم العالي وضمان جودته. مما نتج عنه توسعًا كبيرًا في أعداد مؤسسات التعليم العالي والطلاب الملتحقين بها، وكذلك انتشار التعليم العالي الخاص ليسهم في استيعاب الزيادة المطردة في أعداد الطلاب تلك. وهذا أوجد ضرورة لتأسيس منظمات اعتماد ذات صيغ مختلفة: حكومية، وشبه حكومية، ومستقلة في معظم دول العالم. كما ظهرت شبكات للتنسيق بين منظمات الاعتماد مثل الشبكة الدولية لضمان جودة التعليم العالي (INQAHE)، وشبكة ضمان جودة التعليم في آسيا المحيط الهادي (APQN)، على إثر كل ذلك أنتشر الاعتماد الأكاديمي حول العالم.

وفي المنطقة العربية، بدأ الاعتماد الأكاديمي في التخصصات المهنية وبالذات تخصصات الهندسة، حيث حصلت عليه في السنوات العشر الأخيرة من القرن الماضي كلية الهندسة بجامعة الإمارات العربية المتحدة وكلية العلوم الهندسية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن من مجلس الاعتماد الأكاديمي لكليات الهندسة والتكنولوجيا ABET، ثم توسع ليشمل تخصصات مهنية أخرى وخاصة إدارة الأعمال والتربية مع بداية هذا القرن. وتلتها كليات عربية أخرى للتقدم للحصول على الاعتماد المهني. وتوج ذلك بتأسيس هيئات اعتماد عربية في معظم الدول العربية، ثم تأسيس الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي (ANQAHE).

وعلى الرغم من التوسع في تطبيق الاعتماد الأكاديمي في المنطقة العربية، إلا ان المؤلف وجد من خلال زياراته لعدد من الجامعات العربية التي تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي أن بعض من أعضاء هيئة التدريس يرون أن الجودة والاعتماد الأكاديمي يُعدا ترفًا بالنسبة لكثير من جامعاتهم. ويرون أنه يمكن تركيز الجهود على مكونات أساسية مهمة

مفقودة في كثير من مؤسسات التعليم العالي العربية أبرزها: ترسيخ التقاليد والأعراف الأكاديمية بخاصة فيما يتصل بالحوكمة الرشيدة للتعليم العالي، وتفعيل اللوائح والقوانين الجامعية الحالية، ومنح الصلاحيات للمجالس واللجان والأقسام العلمية للقيام بمهامها بخاصة ما يتصل منها بتعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم، وتحسين ظروف العمل ، وتوفير الدعم الإداري المناسب، فضلاً عن توفير بيئة عمل صحية يشعر الجميع فيها بالمساواة. ويقولون أن هذا يمكن أن يؤدي بصورة عملية إلى تحسين البرامج الأكاديمية الحالية، وتطوير التدريس ومتابعته وتقييمه، ودعم أنشطة البحث العلمي، وتنشيط خدمة المجتمع. والحقيقة أنه لو التزم كثير من الجامعات العربية بتلك المكونات منذ تأسيسها وفق ما هو مخول لها في قوانين تأسيسها وفي لوائحها لكانت أكثر استعداداً للتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي مما هي عليه الآن.

ومع اتفاق المؤلف مع ما يطرح ومنطقيته ظاهرياً، إلا أنه يمكن القول:إن الاعتماد الأكاديمي يُشكل آلية منهجية في التعامل مع تلك القضايا التي يطرحونها وهذه الآلية أثبتت فاعليتها في تحسين التعليم العالي في الدول المتقدمة كما سنرى فيما يلي. لكن الطريق إلى الاعتماد الأكاديمي ليس ممهداً فهناك تحديات كثيرة تواجه مؤسسات التعليم العالي العربية، أبرزها: قدم المناهج وطرق التدريس، والفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل ، وقلة أو عدم توافر الحرية الأكاديمية، وضعف أداء بعض أعضاء هيئة التدريس، وازدحام الصفوف بالطلاب، وعدم كفاية ومناسبة المكتبات والمختبرات، وندرة الخدمات الطلابية، ونقص الإمكانات، وغياب الاستقلالية، والانغلاق عن المجتمع المحيط، ومحدودية أنشطة البحث العلمي، وجمود أنظمة التعليم العالي، ونقص تمويل التعليم العالي (حيدر، ٢٠٠٩م؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥م؛ Al– Rashdan, 2009; Bashshur, 2004; World Bank, 2000).

ويرى بعض الباحثين أنه يمكن تعزيز فرص نجاح أنشطة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الدول النامية إذا ما توافرت عدداً من الشروط "لِم" (Lim) والتي يمكن أن توضع في ثلاثة فئات، الأولى: تتصل بأعضاء هيئة التدريس، وتشمل: توفير رواتب كافية للعيش

بكرامة من دون الحاجة للبحث عن عمل إضافي سواء تدريس إضافي أم البحث عن خدمات استشارية من دون المستوى الأكاديمي لتغطية النفقات الشهرية، وتطوير مهاراتهم البحثية، وتوفير الدعم اللازم من الخدمات الإدارية، وتوفير الحرية الأكاديمية، ومنح الترقية في ضوء شروط ومعايير واضحة تطبق على الجميع من دون استثناء، وتوفير بيئة عمل صحية. والفئة الثانية تتصل بقيادة مؤسسات التعليم العالي وتتمثل في ضرورة أن تظهر قيادة مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية التزامًا حقيقيًّا نحو الجودة والاعتماد بقدر أكبر من التزام قادة مؤسسات التعليم العالي الغربية؛ لأن ثقافة الجودة والاعتماد جديدة على مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية. والثالثة تتصل برسالة مؤسسات التعليم العالي نفسها التي يجب أن تختلف عن مثيلاتها في الدول المتقدمة؛ لأنها يجب أن تتمحور حول خدمة المجتمع والمنطقة الجغرافية التي تتواجد فيها (ما لم تكن الوحيدة في البلد تقدم تخصصات معينة) ويجب أن يتركز عملها بصفة رئيسية على التدريس في مرحلة البكالوريوس، ولا باس بأن تركز بعض الجامعات على الدراسات العليا(Lim, 1999). وبدوره يرى جميل سالمي خبير التعليم العالي في البنك الدولي أنه إذا أرادت الدول أن تساعد جامعاتها الحالية الوصول إلى العالمية فلا بد من "إنشاء بيئة سياسية داعمة، مع توفير التمويل وإعداد الشروط التنظيمية التي تمكّن وتشجع الجامعات على المنافسة على المستوى العالمي من خلال اكتساب المؤشرات التي تقوم عليها مقاييس الجودة والمطابقة، التي من خلالها تقيم العملية التعليمية بالجامعة.." (سالمي، ٢٠١٠م، ص٤٣).

وخلاصة الأمر، فإن الاعتماد الأكاديمي يشكل ضرورة ملحة لأسباب عدة منها: تزايد أعداد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي العربية حيث وصل أعداد الطلاب في بعضها إلى أكثر من مائة الف طالب وطالبة، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة من دون توافر شروط ومعايير الترخيص في كثير منها، وافتقار مؤسسات التعليم العالي إلى أنظمة جودة أكاديمية، وشحة مصادر التمويل، وعدم الالتزام باللوائح والأنظمة الجامعية في كثير من مؤسسات التعليم العالي. وتضيف لِن لذلك: الأهمية المتزايدة للمعرفة كموجه للنمو في سياق الاقتصاد العالمي، وثورة المعلومات والاتصال، وظهور سوق عالمي للعمالة، والتحولات

الاجتماعيـة العالميـة (Lenn, 2003). كمـا يضـيف وينـد وويسـترهيدن لتلـك الأسـباب ثلاثـة أسباب أخرى، هي: تنافس الدول المتقدمة على تقديم خدمات تعليم عـالي مـن جهـة، وعجـز دول العالم الثالث في تقديم خدمات تعليم عـالي ذات جـودة لطلابها، وكـذلك تحـرر سـوق التعلـيم في العـالم (Van Der Wende & Westrrheijden, 2001). ويمكننـا أن نضـيف إلى ذلـك أيضاً فـتح الحـدود بـين الـدول وتطبيـق الاتفاقيـة العامـة للتجـارة والخـدمات (GATS)، وعولمة المهـن، حيـث يتنقـل المهنيـون اليـوم مـن دولـة لأخـرى بسـهولة ويسـر، ممـا يقتضـي أن تتفـق الـدول علـى حدود دنيا من المعارف والمهارات لكل مهنة من المهن.

وبغض النظر عن الدوافع والمسببات وراء انتشار الاعتمـاد الأكـاديمي، فإنـه يعـد اليـوم أحـد المؤشـرات القويـة علـى جـودة أداء مؤسسـات التعلـيم العـالي وبرامجهـا وللتأكـد مـن مواكبتهـا للتطـور العلمـي الـذي يشـهده العـالم في التعلـيم العـالي وفي مجـالات التخصـص والمهـن، وكـذلك علـى قـدرة مؤسسـات التعلـيم العـالي والـبرامج الأكاديميـة علـى تلبيـة احتياجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع.

ويعـول الساسـة والأكـاديميون كـثيرًا علـى الاعتمـاد الأكـاديمي ليشـكل أداة فاعلـة لتطوير مخرجات التعليم ومواءمتها لاحتياجات السوق والمجتمع من خلال آلياته التي تسـاعد مؤسسـات التعلـيم العـالي علـى تعـرف جوانـب القـوة والجوانـب الـتي بحاجـة إلى تحسـين في أنشطتها ومن ثم العمل على تدارك الـنقص ومعالجة الملاحظات الـتي تبرزهـا تقـارير التقـويم الدوري.

الفصل السابع

نظرية نقدية في ضمان الجودة

نقدم في هذا الفصل نظرة نقدية لضمان جودة التعليم في مستوييه قبل العالي والعالي؛ وذلك من خلال عرض وجهات النظر المختلفة حول هذا الموضوع، بهدف بلورة رأي واضح حوله.

وهناك العديد من المعارضين لفكرة الجودة من أصلها، سواء في الصناعة أو التعليم أو غيره. ويشير داريل Dar– El، مثلاً، إلى أن بعض ممارسات الجودة تتعارض مع المبادئ التي ارتكزت عليها أصلاً. ويضيف زباراكي Zbaracki بأن برنامجًا واحدًا فقط ينجح من كل ستة برامج إدارة جودة شاملة، وأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة كان ملفوفًا، معظم الوقت، بالمبالغة واللغة الخطابية. أما بنك Bank فقد لقب المديرين المتحمسين لفكرة إدارة الجودة الشاملة بلقب "مبشري الجودة"، على غرار المبشرين بالديانة المسيحية؛ لأنهم يزينون الخطاب للعاملين في مؤسساتهم ويوحون لهم أن المستقبل الزاهر قريب.

أولاً: نظرة نقدية في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي

إذا كانت فكرة الجودة من أصلها موضوعًا للاعتراض، فهي موضوع لاعتراضات أشدّ في مجال التعليم. فعلى الرغم من أن الكثير من القيم التي تدعو إليها الجودة الشاملة تلتقي مع أفضل النظريات التربوية، لكن هناك مآخذ على الأدبيات التي تتحدث عن الجودة الشاملة في التعليم أهمها التعامل مع الطلاب وكأنهم عمال، وكذا ضعف الاهتمام بالبرامج الدراسية والتعلّم.

وهناك من ينادي إلى أن تطبيق الجودة في التعليم يقتضي إجراء تعديلات في فكرة الجودة الشاملة ذاتها أهمها: أولاً إجراء دراسة وافية للممارسات التدريسية، فمثلاً عند رسوب الطلاب، ينبغي التركيز على جوانب القصور في عملية التدريس التي أدت إلى ذلك الرسوب. فبدلاً من أن يقضي المعلمون وقتهم في إجراء الامتحانات، عليهم الاستفادة من ذلك الوقت في تدريس الطلاب تدريسًا جيدًا الذي سيؤدي إلى تعلّم أفضل وفي وقتٍ أقصر. وثانيًا ضرورة القيام بعملية تحسين مستمر للمنهج المدرسي بما يلبي احتياجات الطلاب الحقيقية، وهذا ينبغي أن لا يقتصر على تحديث محتوى المنهج وإنما يجب أن يعكس تغييرًا جوهريًّا يتمثل في التحول من اتقان المحتوى التعليمي إلى تشجيع الإبداع وتنمية مهارات التفكير والتعلّم المستقل (Crawford and Shutler, 1999).

وفي المنطقة العربية، تعرض مفهوم الجودة لاعتراضات من نوع آخر من قبل بعض خبراء التربية والتعليم العرب؛ وفي هذا السياق أثار أحمد أوزي تساؤلات عدة عن جدوى هذا المفهوم وانتقده من موقع أنه مفهوم مستورد. ومن التساؤلات التي أثارها الآتي:

- هل مفهوم الجودة المطبق في الدول المتقدمة يلائم مفهوم الجودة المناسب للدول النامية، علمًا بأن المصروفات على النظام التعليمي تختلف باختلاف المستويات الاقتصادية لهذه الدول؟

- هل هذه الشعارات أو المفاهيم التي تصدّرها المنظمات الدولية إلى الدول النامية تناسب الوتيرة النمائية للدول النامية وتتفق مع أوضاعها الثقافية والاجتماعية والسياسية؟
- هل يمكن تطبيق هذه المفاهيم بغض النظر عن مكان وبيئة التعليم، بخاصة إذا عرفنا أن المنظومة الكلية لأي مجتمع من المجتمعات تتفاعل معها وتتبادلها التأثير والتأثر؟

من جانبها طرحت نخله وهبة أسئلة عدة حول هذا الموضوع، منها:

- هل يستدعي مفهوم "الجودة" في التربية المعاني الدلالية ذاتها التي تُستدعى عند استخدامه في ميدان الصناعة أو الخدمات؟
- هل هناك علاقة مثلاً بين معايير الأيزو International Standards Organization (ISO) التي تعدُّ معايير دولية تطبق في جميع الدول، سواء على سلعة من السلع أو خدمة من الخدمات، بصيغه المختلفة، وبين الجودة في التعليم؟

أما "لِم" (Lim) فلا يعترض على المفهوم من أساسه، لكنه أكد على أنه يجب أن يتناسب نظام الجودة مع ظروف الدول النامية (Lim, 1999). وهناك دعوات لتبني المدخل النمائي في الجودة في التعليم، ففي اجتماعات الجمعية الدولية للعناية الطبية، مثلاً، اتفق المشاركون على أهمية أن توضع معايير الجودة الطبية بما يتناسب وظروف كل دولة (Van Zanten, 1996). كما يؤيد "لِم" هذا الرأي ويرى أنه يجب أن تراعي معايير الجودة طبيعة المؤسسات التعليمية في الدول النامية (Lim, 1999).

وهذا ما يقودنا إلى اقتراح الأخذ بالمدخل النمائي في جودة التعليم الذي يأخذ بمفهوم التدرج في رفع سقف متطلبات الجودة مع تراكم الخبرة. وفي رأينا أن هذا قد يساعد على حماية المؤسسات التعليمية من دفعها إلى الفشل أو إجبار القائمين على عملية الاعتماد المدرسي بتزييف الاعتماد، وهما نتيجتان يمكن أن تحدثا لو فُرضت معايير عالية المستوى على جميع المؤسسات التعليمية واجبرت على التقدم للاعتماد.

ومما سبق يمكن أن نخلص إلى الآتي:

١ - **لا يقتصر حدوث التعليم داخل المدرسة، بل يحدث داخل المدرسة وخارجها**؛ وبالتالي فهناك فرقًا واضحًا بين المؤسسة التعليمية وسائر المؤسسات الصناعية الخدمية بصفتها مواقع إنتاج سلع أو تقديم خدمات استهلاكية. فبينما توفر تلك المؤسسات منتجات أو تقدم خدمات سهل التحكم فيها (كونها جماد)، يصعب التحكم بنتاجات الخدمات التعليمية (كون المنتج بشر)؛ فالمؤسسات التعليمية ليست الوحيدة المؤثرة في تشكيل عقول المتعلّمين؛ حيث إن هناك مؤثرات أخرى تشمل: البيت، والتلفزيون، والإنترنت، والأقران، والشارع، والمسجد، والنادي، وغيرها.

٢ - **تعقُد طبيعة العملية التربوية داخليًا، حيث تسمح طبيعة الخدمة الاستهلاكية العادية بتقدير جودتها**؛ لأن درجة الجودة المنسوبة إليها مرهونة بتوافر أو عدم توافر الميزة أو الصفة (عنصر الجودة محل القياس) ماديًّا في الخدمة نفسها أو في وسائل إيصالها؛ بينما لا يُكتفى بحضور أو غياب الميزة في الخدمة التربوية لرفع جودتها، إلا بشروط عدة أهمها: أولاً، إسهام غياب أو حضور الصفة في إحداث التفاعل بين المتعلّم والخدمة التعليمية؛ وثانيًا، إسهام غياب أو حضور الصفة في تمثّل مكوناتها وتحويلها إلى أحد عناصر شخصية الطالب.

٣ - **استقلالية النظم التربوية**: تركز المعايير على المؤسسة التعليمية، وتغفل النظام التعليمي. وعلى الرغم من أن هذا قد يكون مناسبًا في الغرب بحكم أنه يعتمد اللامركزية في الأداء بخاصة الدول التي تأخذ بالتربية المرتكزة على المدرسة. إلا إنه في الدول المركزية، مثل معظم الدول العربية، يصعب تحميل المدارس كل مسئوليات النظام التعليمي، من إعداد مناهج، وتوفير معلمين، وتدبير المصادر والموارد، وتخصيص الميزانيات، وغيرها. لذلك فإن أي نظام ضمان جودة ينبغي أن يكون شموليًّا ولا يقتصر على المدرسة فقط.

٤ - **فرض معايير على دول العالم النامي**: نجد أن المعايير الأكثر تداولاً في الدول النامية هي، في الغالب، معايير مشروع "التعليم للجميع" الذي لا يراعي الخصوصيات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية الفريدة لكل دولة.

٥ - المبالغة في عدد المعايير: هناك مبالغة في عدد المعايير، فمثلاً تطبق كندا أكثر من مائة معيار لتشخيص جودة المدارس، كما أن بعض دول العالم الثالث تنقل معايير غربية كما هي دون مواءمة لطبيعة نظمها التعليمية.

٦ - تركيز المعايير على المدخلات والعمليات: فكما نعرف أن هناك أربعة مستويات في النظام التعليمي: مستوى النظام التعليمي ككل، ومستوى شروط الإنتاج (المدرسة)، ومستوى الخدمة التربوية (قاعة الدرس)، ومستوى الخريج. لكن لا يشدد في الأغلب سوى على المدرسة، ولا يتم التطرق إلا بالقدر اليسير إلى جودة المنتج.

٧ - وفرة التجهيزات: تشكل ندرة التجهيزات تحدياً حقيقياً أمام أي جهود لضمان الجودة، فلا شك في أن وفرة التجهيزات الحديثة تشكل تسهيلات مهمة توفر على المعلم والمتعلّم والمؤسسة التعليمية بذل الجهود للوصول إلى ما يهدفون إلى الوصول إليه. لكن التعامل مع مفهوم الخدمة التربوية كما لو كانت خدمة استهلاكية حول الحديث عن الجودة إلى حديث عن توفير المناخ المناسب والتجهيزات المبالغ فيها. فلو كانت الوفرة هي المعيار، لكانت الدول الثرية في رأس قائمة الدول في المسابقات التربوية العالمية. كما ينبغي ألا ننسى أن التجهيزات الكثيرة والتكنولوجيا الحديثة تدفع، في الغالب، المؤسسة والمعلم والطالب عاجلاً أم آجلاً إلى تبني منطق الوجبات المعرفية الجاهزة السريعة.

٨ - تجزيئية المعايير: تشترك جميع معايير جودة التعليم في كونها تجزيئية (وفق متطلبات الفلسفة الوضعية)، بمعنى أنها لا تركز على الكل، بل تخصص درجات لكل معيار ومعايير جزئية. وهنا نقول: إن تجميع نقاط لكل معيار فرعي ومعيار وتجميعها، لا يعطي صورة إجمالية حقيقية عن الجودة التي نسعى إليها، فقد تكون هناك معايير أهم من غيرها، وبالتالي فإن حساب متوسط الدرجة يلغي أهمية المعايير المهمة.

ثانيًا: نظرة نقدية في ضمان جودة التعليم العالي

يلتقي الاعتماد الأكاديمي مع الرسالة النبيلة للتعليم العالي والتي تتمثل في حرص الأكاديميين، بصفتهم جماعة تنتمي لمهنة لها أصولها ومبادئها وقواعدها وأخلاقياتها، على تربية جيل الغد والتميز في إعدادهم ليصبحوا مشاعل المستقبل، فهم يحرصون على الالتزام بمعايير مهنية راقية وعلى المحافظة على صورة المجتمع المهني للتعليم العالي. فنجدهم يقومون بالبحث الأكاديمي الهادف، ويقدمون تدريسًا متميزًا يُعِد الدارسين لحياة ناجحة وهانئة، ويعملون على خدمة المجتمع وتطويره بما يرفع من شأنه ويحقق رفعته. وهم هنا ينشدون مُثلاً عليا تبتغي خير الناس ورفاههم.

إن تلك الرسالة النبيلة هي مصدر إلهام المشتغلين في التعليم العالي وهي الوقود الذي يحركهم باستمرار لأداء مهامهم على أكمل وجه على الرغم من مغريات الحياة الكثيرة خارج مؤسسات التعليم العالي. ولتحقيق رسالتهم النبيلة هذه يتمسك الأكاديميون بقيم أصيلة أهمها: الجودة في الأداء، والرقابة الذاتية، والنزاهة الأكاديمية، والمسئولية الجماعية.

ويرتكز التعليم العالي في الأساس على مفهوم التميز. فمؤسسات التعليم العالي تأتي في قمة هرم مؤسسات التعليم في أي دولة، وتضم أفضل الكوادر العلمية المؤهلة، وتستقطب أفضل خريجي التعليم قبل الجامعي، وبلا شك فإنها تضم خيرة أبناء وبنات المجتمع. وترتكز ممارساتها على الجودة، فالبرامج الأكاديمية تطور ضمن أفضل الخبرات، والبحث العلمي لا يقبل للنشر إلا بعد أن يخضع لعملية تحكيم وتمحيص معقدة؛ والطلاب لا يتخرجون إلا بعد أن يحققوا جميع متطلبات التخرج للدرجات العلمية التي يدرسونها؛ ولا تقدم خدمة المجتمع إلا بما يضمن الحفاظ على سمعة مؤسسة التعليم العالي ومكانتها في المجتمع. ولا يكتفى الأكاديميون بذلك وإنما يقفون وقفات مراجعة

يتفكرون – أيضًا – في ممارساتهم وأنشطتهم ويعملون على تحسينها بصورة دورية. كل هذا يرتبط بمفهوم الجودة الأكاديمية.

وتمارس مؤسسات التعليم العالي آلية الرقابة الذاتية لأنشطتها وخدماتها لتعزيز موقعها الأكاديمي، وذلك من خلال المجالس واللجان والأقسام العلمية، وتطبق آليات المراجعة الدورية للبرامج الأكاديمية وأنشطة البحث العلمي وخدمة المجتمع. كما أن مؤسسات التعليم العالي تحرص على بناء رصيد مجتمعي يرفع من شأنها، وتدرك أن نزاهة أنشطتها ودقتها ومصداقيتها في الأداء على المحك دومًا وابدًا. ويُعد مفهوم التحكيم أحد المفاهيم المبتكرة في التعليم العالي الذي يعزز الرقابة الذاتية من قبل مؤسسات التعليم العالي. فالبرامج الأكاديمية ترسل للتحكيم قبل اعتمادها، والرسائل العلمية يتطلب إقرارها من محكمين خارجيين، والأبحاث العلمية ترسل للتحكيم السري، وأنشطة خدمة المجتمع تقيم دوريًّا من الأقران. كل هذا يضع مؤسسات التعليم العالي في مرتبة متميزة مقارنة بمؤسسات المجتمع الأخرى.

وتضع مؤسسات التعليم العالي سمعتها المهنية في مركز اهتماماتها، فهي تحرص على أن تتصف ممارسات منتسبيها من أكاديميين إداريين وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وطلاب بالنزاهة، والثقة، والعدل، والاحترام المتبادل. فتضع السياسات والأنظمة واللوائح التي ترشد جميع منتسبيها إلى اليقظة والفطنة عند التعامل مع أي موقف قد يمس النزاهة المهنية للمؤسسة وسمعتها واسمها. وبالتالي فإن الجميع يقف ضد أي ممارسات قد تؤثر في سمعة المؤسسة الأكاديمية وكرامتها المهنية، مثل: الغش، والسرقات العلمية، وتزييف البيانات، والرشوة، والمحسوبية، والوساطة، والاعتداء على حقوق الملكية. ولذلك ينظر المجتمع باستغراب شديد إذا ما صدر أي من تلك الممارسات غير السوية في مؤسسة تعليم عالي.

كما تتميز مؤسسات التعليم العالي عن غيرها من المؤسسات بأنها تمارس مهامها وأنشطتها في إطار من المسئولية الجماعية، حيث يوجد في كل مؤسسة تعليم عالي مجالس ولجان بدءًا من مجالس الأقسام، مرورًا بمجالس الكليات، وانتهاءً بمجالس

الجامعة. وتقوم هذه المجالس واللجان بإدارة شئون مؤسسة التعليم العالي على المستويات المختلفة. وغالبًا ما تحكم أنشطة مؤسسات التعليم العالي خطط استراتيجية طويلة وقصيرة المدى يشترك في إعدادها معظم منتسبيها، كما يتحملون المسئولية المشتركة في تنفيذها وتقييمها وتعديلها. هذه المسئولية الجماعية تعد آلية فاعلة لضمان جودة الأداء وتطويره.

والاعتماد الأكاديمي هو آلية لضمان الجودة، حيث إن عملية الاعتماد الأكاديمي ومعاييرها تشجع مؤسسات التعليم العالي على الأخذ بالرقابة الذاتية، وتساعدها على التمسك بمستويات جودة عالية بما يحافظ على كرامتها الأكاديمية، وعلى أن ترتكز أنشطتها على العمل المؤسسي. وعلى ذلك، فإنه يلتقي مع القيم العظيمة المتوهجة في قلوب الكثير من الأكاديميين ويعززها إذا ما فهمناه الفَهم الصحيح.

كما أن للاعتماد الأكاديمي بعدًا وطنيًّا مهمًا، حيث يُشكل أمل أي دولة لتنمية مواردها البشرية وتعزيز موقعها التنافسي على مستوى العالم. وتعتبره الدول إحدى ثلاث آليات للرقي بالمهن وتعزيز فرص مهنييها بين أمثالهم من المهنيين حول العالم. ففي أمريكا مثلاً، وجهت الحكومة بتأسيس ثلاث منظمات لكل مهنة تقابل كل منها مستوى من مستويات تطور المهن، وهي: مرحلة الإعداد للمهنة (خلال الدراسة بالجامعة) ويتمثل في الاعتماد الأكاديمي Accreditation، ومرحلة الالتحاق بالمهنة (بعد التخرج مباشرة) ويتمثل في الإجازة Licensing، ومرحلة التمرس بالمهنة ويتمثل في الترخيص Certification. وتوجد منظمات مهنية ترعى كل مرحلة من تلك المراحل، وتساعد هذه المنظمات على ضمان الجودة وعلى تطوير المهن، فتضع معايير المهنة في تلك المرحلة، وتنشر ثقافة الجودة، وتقوم بالتقييم المستمر لأداء منتسبيها.

وتشير دارلنج هاموند أن الهدف من الاعتماد الأكاديمي التأكد من أن جميع برامج الإعداد تقدم قدرًا معقولاً من المعارف والتدريب الميداني الموجه الذي ينبغي أن يتصف بالشمول والحداثة. والهدف من الإجازة هو التأكد من أن الخريجين اكتسبوا

المعارف والمهارات التي يحتاجونها للقيام بمهامهم بصورة مناسبة. وأخيراً، فالهدف من الترخيص، الذي يتم بعد أن يقضي المهني فترة طويلة في المهنة ويدرس موضوعات جديدة غالبًا في صورة تدريب ميداني موجه، هو التأكد من أن المهني يمتلك معارف ومهارات متقدمة ويستطيع أن يقوم بمهام لا يستطيع أن يقوم بها أقرانه (Darling–Hammound, 1996).

وخلاصة القول، يلتقي الاعتماد الأكاديمي مع ذلك الوهج الجميل في قلوب الكثير من الأكاديميين الذي يسعون إلى الرقي بمؤسساتهم الأكاديمية نحو الأفضل باستمرار. كما يلتقي مع ذلك الأمل العظيم لدى الكثير من الأكاديميين والساسة الذين يبذلون ما في وسعهم للرقي بأوطانهم ودفع عجلة التنمية إلى الأمام لتعزيز مواقع دولهم التنافسية بين الدول في عالم يتسم بالتنافسية الشديدة.

الجيد في الاعتماد الأكاديمي:

ينطلق الاعتماد الأكاديمي بجناحين: ضمان الجودة والتحسين المستمر، حيث يوفر مناخًا مناسبًا لمؤسسات التعليم العالي لطمأنة المعنيين بأن مخرجاتها عالية الجودة، كما أنه يساعدها على تقوية موقفها التنافسي من خلال الاستفادة من نتائج التقييم لتحسين أدائها.

ويتمحور عمل منظمات الاعتماد الأكاديمي في التأكد من أن مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي الذي يطلب الاعتماد قادر على تحقيق الشروط العامة الآتية:

١ - امتلاك رسالة مؤسسية يليق بمستواها كمؤسسة تعليم عالٍ، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.

٢ - امتلاك المصادر والموارد المناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية.

٣ - توافر نظام توثيق أعمال الطلاب المتصلة بالأهداف التعليمية بما يبين أن المؤسسة تحقق أهدافها.

٤ - بيان مقدرتها على أنها ستستمر في تحقيق رسالتها وأهدافها. (نيكولس ونيكولس Nicholas & Nichols, 2000).

ويتفق الباحثون على أهمية الاعتماد الأكاديمي ويذكرون عددًا كبيرًا من فوائده (Brittingham, 2009; Harvey, 2004; Romero, 2008). ويمكن تلخيص الجوانب الجيدة في الاعتماد الأكاديمي التي يجمعون عليها في النقاط الآتية: ١) بلورة رسالة واضحة، ٢) تحديد معايير الجودة، ٣) تبني منظومة جودة، ٤) تحديث البرامج الأكاديمية، ٥) توفير آلية مراجعة داخلية، ٦) توفير آلية مراجعة خارجية، ٧) بناء ثقافة التعلّم، ٨) توفير آلية مساءلة.

وسنتناول فيما يلي كل من تلك الجوانب بالشرح والتفصيل.

١) بلورة رسالة واضحة:

على الرغم من التشابه بين مؤسسات التعليم العالي في أنها تستخدم نظم حوكمة متشابهة وتضم كليات وأقسام علمية وأساتذة، وتقدم تدريسها في صورة برامج أكاديمية ومقررات دراسية وساعات تدريسية، وتمنح شهادات علمية تحمل مسميات متشابهة، ويقوم أساتذتها بأنشطة البحث العلمي وخدمة المجتمع – ولو بمعدلات متفاوتة. إلا إنها تختلف – أيضًا – عن بعضها، فمنها القديمة والحديثة، والكبيرة والصغيرة، والحكومية والخاصة، والبحثية والتدريسية، والغنية والفقيرة، والدنيوية والدينية، والمدنية والريفية. ولذلك فإن لكل منها غرضها الخاص ومجتمعه الذي تخدمه وطبيعتها الخاصة التي تميزها عن غيرها من مؤسسات التعليم العالي. وعلى ذلك، فإن المتوقع من كل جامعة أن تبلور رسالتها الخاصة بها بما يتناسب مع الغرض الذي وجدت من أجله وظروفها الخاصة.

ويساعد الاعتماد الأكاديمي مؤسسات التعليم العالي على أن تُعدَّ رسالة واضحة تبين الغرض الذي وجدت من أجله، حيث يتطلب أن تقوم مؤسسة التعليم العالي بجهود منظمة يشترك فيها معظم منتسبيها في بلورة رسالة واضحة ومحددة لها، وأن توجه أنشطتها وإمكاناتها بحيث تحقق رسالتها. ويتطلب أيضًا أن تقوم مؤسسة التعليم العالي بمراجعة تلك

الرسالة بصورة دورية. وهذا يساعد جميع منتسبي مؤسسة التعليم العالي أو البرامج الأكاديمية على تحديد الاتجاه بوضوح للجميع وبالتالي العمل معًا على تحقيقه. فإذا اختارت مؤسسة تعليم عالي مثلا أن تركز على التدريس؛ فإن عليها أن تمتلك آليات لإعداد برامج أكاديمية عالية الجودة، وأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عاليًا لتنفيذ تلك البرامج، وآليات لمراجعتها وتقويمها وتحديثها بصورة دورية. وهذا لا يعفيها بالطبع من القيام ببرامج بحث علمي مناسبة بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الاستمرار في تطوير ذواتهم علميًّا، وفي إثراء تدريسهم وأنشطة خدمة المجتمع. أما إذا اختارت مؤسسة التعليم العالي أن تركز على البحث العلمي والدراسات العليا، فإن عليها أن توجه برامجها الأكاديمية وأنشطة جميع منتسبيها في هذا الاتجاه، وأن توفر التمويل اللازم أو الآليات المناسبة والمساعدة الكافية لحصول أعضاء هيئة التدريس على التمويل الكاف للقيام بالبحث العلمي بما يحقق تلك الرسالة. وكذلك الحال، فإن رسالة مؤسسة تعليم عالي متخصصة في العلوم والتقنيات الحديثة ستختلف عن رسالة مؤسسة تعليم عالي متخصصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهكذا.

٢) تبني منظومة جودة:

من المفاهيم الجديدة التي أدخلها الاعتماد الأكاديمي على مؤسسات التعليم العالي "منظومة الجودة". حيث يتطلب أن تمتلك مؤسسة التعليم العالي آلية للجودة تضمن جودة أنشطتها وخدماتها وتشكل آلية للتحسين المستمر. ويقتضي تبني منظومة الجودة، في البداية، أن يقتنع جميع منتسبي مؤسسة التعليم العالي بأهمية تحديد مستويات جودة الأداء بما يتسق مع رسالة مؤسسة التعليم العالي، ثم وضع الآليات المناسبة لمتابعة وتقييم الإنجاز نحو تحقيق تلك المستويات بما يضمن التحسين المستمر. ويشكل قناعة منتسبي مؤسسات التعليم العالي بأهمية أنشطة الجودة أبرز التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي؛ لأن أعضاء هيئة التدريس لا يفضلون أن يخصصوا وقتًا كافيًا لأنشطة الجودة بل يفضلون أن يوفروا ذلك الوقت لأبحاثهم وأنشطة خدمة المجتمع التي تعود عليها بفائدة مباشرة سواء في صورة شهرة بحثية أو عوائد مالية.

وبناءً على ذلك، فقد أسست مؤسسات التعليم العالي التي تسعى للاعتماد الأكاديمي وحدات جودة في المستويات المختلفة: مستوى المؤسسة ككل، ومستوى الكليات، ومستوى الأقسام العلمية. وتهدف هذه الوحدات إلى التأكد من أن أنشطة مؤسسة التعليم العالي وبرامجها ترقى إلى مستوى الجودة المطلوب وأنها تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي في ضوء رسالتها وأهدافها.

وتقوم تلك الوحدات بأنشطة مهمة تضمن إلى حد كبير جودة أنشطة مؤسسات التعليم العالي. ومن تلك الأنشطة: الإشراف على إعداد البرامج الأكاديمية وعلى تنفيذها، ومتابعة حضور الطلاب، والإشراف على تقييم تعلّم الطلاب، ومتابعة تقدم تعلّم الطلاب خلال سنوات الدراسة، ودعم الطلاب وتقديم العون الإرشادي لهم، والتقييم الدوري للموارد البشرية والمادية لتنفيذ البرامج الأكاديمية، وتقديم تقارير دورية للإدارات العليا في المؤسسة حول سير تنفيذ البرامج الأكاديمية، والتواصل مع منظمات الاعتماد الأكاديمي للحصول على أحدث المعلومات، ومتابعة الخريجين وجمع المعلومات حولهم (Omoregie, 2008).

ومن أهم متطلبات منظومة الجودة وضع شروط قبول بما يضمن قبول الطلاب المؤهلين لمواصلة دراستهم الجامعية وبما يتناسب مع القدرة الاستيعابية لمؤسسة التعليم العالي، وإعداد برامج أكاديمية حديثة لها مخرجات تعلّم واضحة ومحددة، وتوفير أعضاء هيئة تدريس مؤهلين لتقديم تلك البرامج، وتأمين التمويل المناسب والمصادر الكافية لقيام مؤسسة التعليم العالي بمهامها. كما تتطلب منظومة الجودة التأكد من أن أنشطة مؤسسة التعليم العالي وبرامجها تلبي متطلبات الجودة ومعاييرها.

٣) تحديد معايير الجودة:

من المفاهيم غير المتفق عليها في التعليم العالي "مفهوم قياس الجودة"، فتقاس أحيانًا من خلال السمعة التي تبنيها مؤسسة التعليم العالي وأحيانًا من خلال المصادر

والموارد التي تمتلكها، وأحيانًا من خلال شهرة أعضاء هيئة التدريس العاملين بها أو من خلال نفوذ قيادتها الأكاديمية.

ويُعدُّ الاتفاق على معايير الجودة سرّ قوة الاعتماد الأكاديمي وانتشاره حول العالم. وتمثل معايير الاعتماد الأكاديمي الحدّ الأدنى من متطلبات الجودة في أي مؤسسة تعليم عالي. وتشمل المعايير عادة: الرسالة، والحوكمة، والموارد المالية، والمرافق والبنى التحتية، ونظام الجودة والتحسين المستمر، والطلاب، والبرامج الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس، ومصادر التعلّم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وهي مكونات مهمة في عمل مؤسسات التعليم العالي كان بعضها مغفلاً في أداء كثير من مؤسسات التعليم العالي، بخاصة في الدول النامية ومنها الدول العربية، قبل أن تبرزها معايير الاعتماد الاكاديمي في التعليم العالي.

وبشكل تعميم تلك المعايير على مؤسسات التعليم العالي حدثًا مهمًا في تاريخ التعليم العالي؛ لأنه شكل نقلة نوعية في إعادة تنظيم أنشطتها ومهامها حول مفهوم الجودة بطريقة منهجية تتشابه من مؤسسة تعليم عالي لأخرى بما يسهل مقارنة بعضها ببعض وبما ينسجم مع رسالة كل مؤسسة على حده.

وتحرص مؤسسات التعليم العالي التي تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي إلى تحقيق تلك المعايير، وتشكل الفرق واللجان المختلفة المتخصصة في كل معيار لتقدم الأدلة على أنها ترقى للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وهذا له فائدة قصوى؛ كونه يركز انتباه مؤسسات التعليم على المكونات الرئيسية في عملها بما يضمن قيامها بأنشطتها ومهامها في إطار منظومة الجودة.

ولقد حدثت نقلة نوعية في السنوات الأخيرة حول الفكرة التي تتمحور حولها معايير الاعتماد الأكاديمي، حيث جرى نقاشًا مهمًا تركز حول محورية التعلّم في معايير الاعتماد الأكاديمي (Wergin, 2005). ففي عام ٢٠٠١، قام ويرجن Wergin برئاسة

فريق لدعم روابط الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الإقليمية الست في أمريكا؛ بهدف وضع تصورات عملية لتحسين جودة تعلّم الطلاب. وقد رصد ويرجِن الملاحظات التالية التي تشترك فيها روابط الاعتماد الأكاديمي الست: (١) عدم توطين مؤسسات التعليم العالي وتقييم مدى تعلّم الطلاب وتحقيقهم مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية، (٢) عدم وضوح ما ينبغي أن تركز عليه فرق التقييم عند جمع أدلة حول مخرجات تعلّم الطلاب، (٣) قلة حوافز تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في أنشطة تقييم جودة التعلّم، (٤) تجنب مؤسسات التعليم العالي الإجابة عن الأسئلة الجوهرية المتعلقة بتعلّم الطلاب والتركيز بدلاً عن ذلك على قياسات كمية مثل: معدلات التسرب والتخرج.

وفي ضوء تلك الجهود توجهت مؤسسات التعليم العالي لإعداد مخرجات تعلّم واضحة لكل برنامج من البرامج الأكاديمية التي تقدمها وتعلنها على الجميع (أعضاء هيئة تدريس، وطلاب، وأولياء أمور، وهيئات اعتماد أكاديمي، والجمهور). وبدأت توجه المصادر والموارد وطرق التدريس والتقنيات وأساليب التقييم للتأكد من تحقيق تلك المخرجات. وأعدد نظم تقييم توفر أدلة تبين مدى تحقيق الطلاب لمخرجات التعلّم المعلنة. كما بدأت توضح كيفية استخدام نتائج التقييم لتحسين البرامج الأكاديمية.

وهذا شكل نقلة نوعية في طبيعة المعايير، من التركيز على المدخلات والعمليات إلى التركيز على مخرجات مؤسسات التعليم العالي ونتاجاتها. هذه النقلة النوعية في مجال اهتمام معايير الاعتماد الأكاديمي من المدخلات والعمليات إلى المخرجات أو النتاجات له أهمية كبيرة هناك، لكن الأمر قد يكون مختلفاً قليلاً في المنطقة العربية؛ لأن مؤسسات التعليم العالي العربية لم تتمرس بعد في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي. لذلك فنحن بحاجة في هذه المرحلة إلى أن تشمل المعايير مكونات النظام الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

وخلاصة القول، تشكل معايير الاعتماد مرجعية للحكم على جودة أداء أي مؤسسة تعليم عالي أو برنامج أكاديمي. وعلى ذلك فإن فائدتها عظيمة بصفتها مرجعية متيسرة

تسترشد بها مؤسسات التعليم العالي لتضمن أن أنشطتها وبرامجها ترقى إلى مستوى الجودة المطلوب، وبالتالي يمكن مقارنتها ببعضها. ويأتي التركيز على مخرجات التعلّم ليوجه انتباه الأكاديميين إلى لب عملهم وهو تحسين جودة الخريجين بما يضمن رفد المجتمع بكوادر مؤهلة قادرة على المنافسة في سوق العمل وفي خدمة المجتمع.

٤) تحديث البرامج الأكاديمية:

يتطلب الاعتماد الأكاديمي قيام مؤسسات التعليم العالي بمراجعة دورية للبرامج الأكاديمية التي تقدمها وتشترط أن يتم ذلك بالشراكة الكاملة مع المنتفعين منها وبخاصة سوق العمل والمجتمع الذي تخدمه. ويساعد هذا على تعرّف آراء المنتفعين من البرامج الأكاديمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وأرباب عمل ومؤسسات مجتمع ومنظمات مهنية بما يضمن توجيه البرامج الأكاديمية لخدمة سوق العمل وتلبية احتياجات المجتمع. وأفاد هذا مؤسسات التعليم العالي كثيرًا، حيث ظهرت مكونات جديدة في البرامج الأكاديمية تمثلت في طرح مقررات جديدة مما ينتج عنه تحسين جودة الخريجين. ومن المقررات الجديدة التي ظهرت حديثًا مقررات في مكونات مهمة، مثل: أخلاق المهنة، وتعزيز التفكير الناقد، والتفكر في المهن، والتأكيد على المهارات المهنية العامة. وبالإضافة إلى طرح مقررات جديدة، ساعد تحديث البرامج الأكاديمية – أيضًا– على استبعاد المقررات المكررة والمقررات التي توضع لأغراض شخصية. كما نتج عن مراجعة البرامج الأكاديمية أحيانًا أخرى طرح برامج أكاديمية جديدة كليًا أو إلغاء برامج بكاملها نتيجة تشبع السوق بها أو على الأقل تقليص أعداد الطلاب المقبولين فيها.

٥) توفير آلية مراجعة داخلية:

تتطلب عملية الاعتماد الأكاديمي أن تقوم مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي بالقيام بدراسة تقويم ذاتي تتضمن تحليلاً دقيقصا لواقع مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي يضم آلية للتغلب على التحديات التي تواجهه وخطط التطوير المستقبلي.

وتكمن أهمية دراسة التقويم الذاتي في أنها توفر معلومات لفريق التقويم الخارجي والتي تتطلبها عملية الاعتماد الأكاديمي وتقدم تقييمًا ذاتيًّا ناقدًا لواقع مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي يهدف إلى تحسينه وتطويره. لكن كما يبدو فإن هاتين الأهميتين متعارضتان، وعلى ذلك فإنه يلاحظ أن بعض دراسات التقويم الذاتي تضلل القارئ، بل تضلل مؤسسة التعليم العالي ذاتها، وذلك عندما تسهب في وصف نقاط القوة التي تمتلكها وتتجنب عرض نقاط الضعف أو تشير إليها باقتضاب شديد، مما يقدم تحليلاً زائفًا لواقع مؤسسة التعليم العالي مما يعقد عمل فريق التقييم أو ينتج عنه اعتماد هش. لذلك فمن الضروري التعامل مع دراسة التقويم الذاتي بموضوعية شديدة بما يساعد مؤسسات التعليم العالي على الاستفادة من هذه الآلية الاستفادة القصوى لتحافظ على جوهر الفكرة المتمثل في آلية نقد ذاتي تؤدي إلى التحسين والتطوير.

وتساعد دراسة التقويم الذاتي، إذا ما نفذت بعقلية متجردة وبذهن متفتح، على تحديد جوانب القوة في أداء مؤسسة التعليم العالي والجوانب التي هي بحاجة إلى تحسين ووضع الخطط المناسبة لمعالجتها. وبالتالي فإنها تشكل آلية للتفكر في أداء مؤسسة التعليم العالي مما يسهم في تعزيز جوانب القوة ووضع معالجات للجوانب التي هي بحاجة إلى تحسين.

٦) توفير آلية مراجعة خارجية:

توفر زيارة المقيمين الخارجيين ومقابلاتهم وملاحظاتهم التي تلخص في تقرير الزيارة فرصة ثمينة لمؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي لتعرّف آراء مهنية محايدة حول أدائها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. وبالتالي فإن المتوقع أن تستفيد مؤسسة التعليم العالي استفادة كبيرة من تلك التقارير لتعزيز ما لديها من نقاط قوة ووضع الخطط والبرامج لمعالجة الجوانب التي بحاجة إلى تحسين.

ويتميز المقيمون الخارجون باكتساب خبرات ثرية في التقييم بحكم الدور الذي يؤدونه في منظومة التعليم العالي، حيث تتاح لهم فرص تعرّف آليات متنوعة تتبعها

مؤسسات تعليم عالي لتحقيق جودة أدائها، وبالتالي فإنهم ينقلون تلك الخبرات بين مؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية بما يسهم في إثراء الخبرات الأكاديمية. ومن الأفكار الحديثة التي نقلها المقيمون الخارجيون في السنوات الأخيرة مفهوم "مخرجات التعلّم" الذي تتبعه كلية ألفرنو (Alverno College) في ولاية وسكانسن الأمريكية والذي ساعدها في إعداد خريجين في مستوى جودة عالي.

٧) بناء ثقافة التعلّم:

تشكل مساهمة أعضاء هيئة التدريس في الاعتماد الأكاديمي فرص ثمينة للتنمية المهنية. فيتعرّف القائمون على دراسة التقويم الذاتي على مؤسستهم من منظور اشمل وبصورة متعمقة، حيث يربطون بين مكونات برنامجهم ورسالة المؤسسة وكيف يخدم ذلك أهداف مجتمعية كبرى، حيث تشكل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مراجعة المقررات الدراسية ومكونات البرامج الأكاديمية وربطها برسالة مؤسسة التعليم العالي والمعايير المهنية ودراسة مدى تلبيتها لمتطلبات السوق واحتياجات المجتمع فرصة لتكوين صورة أكثر شمولاً عن برنامجهم الأكاديمي والغرض منه. كما يساعدهم على متابعة الجديد في مجالهم ورؤية عملهم ضمن منظومة أكبر هي المنظومة المؤسسية وربما الوطنية. كما يساعدهم على إعداد برامج مهنية متماسكة ترقى إلى المعايير العالمية وتوفر آلية للتأكد من أن البرامج تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها. ويوفر فرصة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على الجديد في ميدان طرق التدريس والتقنيات الحديثة وأساليب التقويم المعاصرة، فضلاً عن التدرب على تطبيق أنشطة الجودة والاعتماد الأكاديمي وآليات التقويم والتحسين المستمر.

وتشكل اللقاءات والمناقشات والحوارات، خلال تلك المساهمة، فرصة ثرية لبناء ثقافة تعلّم في مؤسسة التعليم العالي يتبادل خلالها أعضاء هيئة التدريس الأفكار والآراء مما يوفر فرص تفكير وتفكر جمعي يرقى بتفكيرها وبمؤسستهم.

٨) توفير آلية للمساءلة:

ذكرنا سابقًا أن الحكومات تتطلب يومًا بعد يوم حجم أكبر من الأدلة من مؤسسات التعليم العالي على جودة أدائها واستخدمت لذلك أدوات عدة، منها ترتيب الجامعات، والمراجعات الدورية، والاعتماد الأكاديمي. لكن الاعتماد الأكاديمي ذو طبيعة خاصة؛ كونه يشكل مرجعية للحكم على جودة أداء مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير متفق عليها بين منظمات الاعتماد ومؤسسات التعليم العالي. وبالتالي فإن الأخذ به يحدّ من تدخل الحكومات في عمل مؤسسات التعليم العالي كالذي يحدث في التعليم العام.

وغالبًا ما تكون منظمات الاعتماد في الغرب مستقلة عن الحكومات بحيث تعطي تقييمًا محايدًا لا يتأثر بأبعاد سياسية أو اقتصادية. أما في المنطقة العربية، فإن معظمها حكومية أو شبه حكومية. وهذا يمكن تفهمه في هذه المرحلة بخاصة أنها بحاجة إلى دفع مؤسسات التعليم العالي للتقدم للحصول عليه، وهذا لن يحصل إذا كانت منظمات الاعتماد الأكاديمي مستقلة حاليًا في منطقتنا. لكننا نأمل أن يتحول إدارة منظمات الاعتماد الأكاديمي في المستقبل إلى منظمات مستقلة تقدم تقييمًا محايدًا لأداء مؤسسات التعليم العالي بحيث تنضج التجربة ويتحقق الغرض المتوقع منه كاملاً.

وقد ساعدت هذه الجوانب مؤسسات التعليم العالي العربية على إعادة تركيز اهتمامها حول مكونات الجودة كما تحددها معايير الاعتماد وآليته. وبدأت مؤسسات التعليم العالي العربية في تقييم أدائها في ضوئها، وسارت البعض خطوات جريئة لتحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، بل إن بعضها حصل على الاعتماد. وعلى الرغم من أن الغالبية العظمى من الجامعات العربية لم تحصل على الاعتماد الأكاديمي، إلا إنها تعرف اليوم على وجه الدقة ما مقاييس الجودة وتدرك أن الطريق متاح أمامها للعمل على الوصول إليها ضمن خطوات مدروسة كل وفق ظروفها وإمكاناتها.

السيء في الاعتماد الأكاديمي

يرى الكثير من الباحثين والأكاديميين أنه في الوقت الذي يوجد جوانب جيدة في الاعتماد الأكاديمي، فإن هناك عدداً من السلبيات التي ينبغي التعامل معها بجدية (Harvey, 2004; Julian and Ofori– Dankwa, 2006 and Van Berkel. & Wijnen, 2010).

ونعرض فيما يلي تفصيلا لأهم تلك السلبيات، وهي: البيروقراطية، وتنازع الصلاحيات، وتماثل البرامج الأكاديمية، وجمود مؤسسات التعليم العالي.

١) البيروقراطية

تحولت بعض جهات الاعتماد إلى بيروقراطيات شديدة التعقيد من حيث تحديد مواعيد لتقديم طلبات الاعتماد، والبتّ في الطلبات، ومدة القيام بدراسة التقويم الذاتي، ومواعيد الزيارة الأولية، وتشكيل فريق التقييم، ومواعيد الزيارة الميدانية، وإعداد التقارير حتى إصدار الحكم. وبين هذه الخطوات والمراحل فترات زمنية قد تطول أحياناً لأكثر من سنة. بل تحول بعضها إلى بيروقراطيات أكثر تعقيداً من بعض وزارات التعليم العالي الحالية.

كما تطلب جهات الاعتماد الأكاديمي بين فترة وأخرى معلومات أكثر فأكثر من مؤسسات التعليم العالي، كما أن اللوائح المطلوب اتباعها والنماذج المطلوب تعبئتها، ومتطلبات فرق التقييم تزيد يوم عن يوم مما يعقد عملية التواصل بين جهات الاعتماد ومؤسسات التعليم العالي من عام لآخر.

ومن المربك أن مؤسسات التعليم العالي تتعامل اليوم مع جهات اعتماد متنوعة: جهات اعتماد عام، وجهات اعتماد خاص، وأحياناً جهات اعتماد دولية. ولكل منها نماذجها الخاصة المتعلقة بتوصيفات البرامج الأكاديمية، وتوصيفات المقررات الدراسية، ودراسة التقويم الذاتي، والأدلة المطلوبة لتحقيق المعايير. وتلح كل جهة اعتماد على اتباع نماذجها الخاصة بها عند التقدم للاعتماد، فلو حصلت كلية ما على اعتماد ضمن الاعتماد العام للجامعة، فإنه يطلب منها أن تعيد ذلك العمل من جديد وتتبع نماذج جهة الاعتماد الخاص

عند التقدم للاعتماد الخاص على لرغم من أن الفروق قد تكون شكلية فقط. وهذا يشكل عبئًا على مؤسسات التعليم العالي وينفر أعضاء هيئة التدريس من التفاعل مع عملية الاعتماد.

لذلك لا بد من التفكير الجدي في التخفيف من تلك البيروقراطية بحيث يكون العمل جذابًا وسهلاً يشجع أعضاء هيئة التدريس على التقدم للحصول على الاعتماد بسهولة ويسر.

٢) تنازع الصلاحيات

يخشى قادة مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس من تسلط منظمات الاعتماد وسحب سلطة القرار منها. ومن الصلاحيات التي عادة ما تكون موضع خلاف هي تحديد أهداف البرامج الأكاديمية، ومحتواها، وتقييمها. كما يشمل ذلك إغلاق برامج أكاديمية قائمة وكذلك طلب الإذن عن الرغبة في فتح برامج جديدة. وعلى الرغم من أن الهدف من ذلك هو حماية كل من مؤسسة التعليم العالي والطلاب، إلا أن مؤسسات التعليم العالي غير متعودة على ذلك. كما أن الخط الفاصل بين مفهوم الحماية المرتبط بالجودة وبين حق مؤسسات التعليم العالي في حرية اتخاذ القرار المتصل بصلب عملها رفيع جدًّا.

لذلك لا بد من وضع محددات للصلاحيات التي تمنحها منظمات الاعتماد لنفسها في مثل هذه المسائل بحيث لا تتدخل في جوهر عمل مؤسسات التعليم العالي، وفي نفس الوقت توضع شروط لمؤسسات التعليم العالي بحيث تستجيب لمتطلبات السوق وتلبي احتياجات المجتمع الحقيقية.

٣) تماثل البرامج

عند مقارنة البرامج الأكاديمية ببعضها أحد أهداف الاعتماد الأكاديمي فهو يسهل الحكم على جودتها؛ كونه لا توجد جودة مطلقة للبرامج الأكاديمية متفق عليها. لكن يشكو القائمون على البرامج الأكاديمية من تدخل منظمات الاعتماد المهني/ التخصصي في تحديد محتوى البرامج الأكاديمية لدرجة تفقدهم الحرية في تصميم برامجهم. فتحدد لهم معارف ومهارات دقيقة للبرامج التخصصية يصعب معها إضافة أمور أخرى؛ لأنه سيشكل عبئًا

على الطلاب. وعلى الرغم من أن الأكاديميين يرحبون بالتعاون مع المنظمات المهنية المتخصصة لما فيه مصلحة الخريجين؛ كون ذلك سيسهل التحاقهم بالعمل فور تخرجهم، إلا إن التحديد الدقيق أمر مقلق؛ لأنه يوجد برامج أكاديمية متماثلة مما يحدّ من الإبداع والابتكار في برامج التعليم العالي. وهذا يخالف المفهوم الذي ترتكز عليه مؤسسات التعليم العالي وهو التمايز.

ولأن مؤسسات التعليم العالي حريصة على الحصول على الاعتماد، فإنها لا تخاطر في إدخال تعديلات جوهرية على برامجها قد لا ترضي جهات الاعتماد وتفضل أن تتبع ما هو محدد لها في تصميم البرامج الأكاديمية سواء من حيث بنيتها أو محتواها مما يحدّ من الإبداع في تطوير البرامج الأكاديمية.

لذلك لا بد من الفصل بين المهني والأكاديمي، فيمكن الاتفاق على الاساسيات التي تتطلبها المنظمات المهنية ثم تترك الحرية لمؤسسات التعليم العالي لأن تبدع في طرح مكونات تميز برامجها عن غيرها من البرامج في مؤسسات تعليم عالي أخرى.

٤) جمود مؤسسات التعليم العالي

يشكو كثير من مؤسسات التعليم العالي بخاصة الديناميكية منها أن منظمات الاعتماد الأكاديمي والتي تزورها كل خمس سنوات في المتوسط لا تسمح لها بإجراء تعديلات جوهرية في أنشطتها خلال تلك الفترة. وهذا يقيد مؤسسات التعليم العالي ولا يسمح لها بالاستجابة للتغيرات التي تحدث حولها في المجتمع المحيط والعالم. فالعالم متغير ومتطلبات السوق والمجتمع من المهن والخريجين متسارعة، زد على ذلك أن مؤسسات التعليم العالي ذاتها محافظة بطبيعتها لا تتغير كثيراً. وهذا يقود إلى جمود في مؤسسات التعليم العالي.

لذلك لا بد من الموازنة بين حاجة مؤسسات التعليم العالي للاستجابة السريعة للمستجدات التي تحدث حولها وشروط منظمات الاعتماد التي تتطلب الموافقة على إحداث أي تغييرات.

ونحن في المنطقة العربية في بداية الطريق، لذلك فإن علينا العمل على تجنب الوقوع في الجوانب السيئة للاعتماد الأكاديمي، والحرص على الاستفادة من الجوانب الجيدة فيه.

القبيح في الاعتماد الأكاديمي

يتمثل الجانب القبيح في الاعتماد الأكاديمي في أمرين رئيسيين: الأول تسليعه أي تحويله من خدمة إلى سلعة كما عند بعض مؤسسات الاعتماد الدولية. والثاني تسطيحه بحيث يصبح عملية شكلية نتيجة ظروف مختلفة من دولة لأخرى. وهذا قد يؤدي إلى ضعف الارتباط بين منح الاعتماد الأكاديمي أو الحصول عليه وبين جودة المخرجات أو انعدامها مما قد يفقد المجتمع الثقة بالاعتماد الأكاديمي برمته.

١) تسليع الاعتماد الأكاديمي

يجب أن ينعكس الاعتماد الحقيقي في أنشطة مؤسسة التعليم العالي وبرامجها بصورة مختلفة عما كانت عليه قبل الحصول على الاعتماد. لكن المؤسف أن هناك بعض منظمات الاعتماد الأكاديمي الدولية التي تقدم خدمات الاعتماد لا تكترث للجودة في غير بلدانها ولا تهدف إلا إلى الربح، لذلك فهي تسعى إلى التوسع في أنشطتها حول العالم ولو على حساب جودة الأداء (Hallak & Poisson, 2007).

وبناءً على ذلك فلا بد من الحذر عند التعامل مع تلك المؤسسات وينبغي أن نلمس فارقًا كبيرًا بين وضع مؤسسة التعليم العالي قبل الحصول على الاعتماد ووضعها بعد الحصول عليه بحيث ينعكس ذلك الفرق في نوعية الخريجين من تلك المؤسسات.

٢) تزييف الاعتماد الأكاديمي

على الرغم من أن تجربة الاعتماد الأكاديمي في المنطقة العربية حديثة، إلا أن الملاحظ أن معايير الاعتماد الأكاديمي وضعت في نفس مستوى المعايير الغربية التي وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم بعد تجربة امتدت لنحو قرن من الزمن. بل تكاد تكون بعض المعايير العربية أكثر تعقيداً من بعض المعايير الغربية. وتظهر المشكلة عند تطبيق تلك المعايير

عالية المستوى في الوقت الذي نعرف فيه أن معظم مؤسسات التعليم العالي في منطقتنا العربية لا ترقى إليها.

هذا يضعنا أمام خيارين لا ثالث لهما عند تطبيق تلك المعايير على مؤسسات التعليم العالي العربية، الأول تطبيق تلك المعايير بصرامة مما قد يؤدي إلى فشل معظم مؤسسات التعليم العالي في تحقيقها. والثاني وهو ما سيتم على الأرجح، منح الاعتماد لمعظمها على الرغم من أن الكثير منها لا يحقق تلك المعايير وذلك تجنبًا لإظهار الفشل في أداء مؤسساتنا الأكاديمية تفاديًا لأي ضغوط سياسية أو اجتماعية.

ولأن فعالية أي نظام اعتماد أكاديمي تتضح في عدد مؤسسات التعليم العالي التي لا تمنح الاعتماد أو توضع تحت المراقبة، فإن مثل هذه النتيجة ستشكك في نظام الاعتماد الذي نتبناه سواء على المستوى المحلي من قبل منظمات المجتمع المختلفة منها الصحافة بالطبع أو من قبل المنظمات الدولية والباحثين المهتمين بالجودة والاعتماد الأكاديمي، وقبل ذلك من قبلنا نحن الأكاديميين العرب.

ويؤكد استقراءنا هذا ما توصل إليه هيورد (Hayward) عند قراءته للاعتماد الأكاديمي في أفريقيا وآسيا، حيث لاحظ أن من بين منظمات الاعتماد الافريقية النشطة لم ترفض سوى منظمة اعتماد واحدة منح الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي التي لم تحقق معاييرها أو وضعتها تحت المراقبة. وفي الهند كذلك لم يحجب الاعتماد سوى عن ثلاث مؤسسات تعليم عالي لم تحقق المعايير (Hayward, 2006)[١]. والسؤال الذي يطرح

---

(١) على الرغم من ذلك يرى هيوارد أن للاعتماد أثارًا إيجابية على أداء مؤسسات التعليم العالي تلك بخاصة فيما يتصل بتعلم الطلاب والتدريس اللذان كانا مهملين في الماضي. وبشكل عام، يتوصل هيوارد إلى أنه لمنظمات الاعتماد الإفريقية والآسيوية أثر إيجابي في التعليم العالي هناك، لكنه يستدرك بأن هناك حاجة لبحث تطبيقي للتأكد من ملاحظاته تلك (Hayward, 2006).

نفسه هنا، هل جميع تلك الجامعات المعتمدة سواء في إفريقيا أم آسيا ترقى فعلاً للمعايير العالمية؟ وإن كانت كذلك فلماذا لم نر أثرها في تلك البلدان؟

الحد من السيئ وتجنب القبيح:

غني عن القول إن التحدي الحقيقي للاستفادة من الاعتماد الأكاديمي يكمُن في التمسك بالجميل فيه وتعزيز الجيد منه، لكن في الوقت ذاته لا بد من الحد من السيئ وتجنب القبيح.

ويستلزم التمسك بالجميل نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي حتى تصبح ثقافة مؤسسية وليس محصورة في نفر قليل لديهم اهتمام شخصي بها. وفي الحقيقة، فإن هذا يشكل التحدي الأول أمام أي مؤسسة تعليم عالي ترغب في تبني الجودة بطريقة منهجية.

فكما نعلم أن رصيد مؤسسات التعليم العالي يرتكز على الثقة التي بنتها في الماضي والتي ارتكزت على النتائج المبهرة التي حققتها، لكن هذه الثقة اهتزت بشكل كبير في السنوات الماضية نتيجة عوامل عدة تم استعراضها سابقًا. ولذلك فإن التحدي الحقيقي يكمن في تغيير النموذج المفاهيمي لدى القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس من "الجودة الفردية" التي يتمتع بها عدد من الأكاديميين إلى "الجودة المؤسسية" التي ينبغي أن تشمل معظم، إن لم نقل جميع، المنتسبين لمؤسسة التعليم العالي— فالتفكير الجمعي، كما نعرف، أرقى من التفكير الفردي وذو أثر أكبر. ويقتضي نشر ثقافة الجودة المؤسسية تعزيز القيم النبيلة التي يرتكز عليها التعليم العالي. لذلك فإن وضع منظومة جودة مؤسسية وتعميمها ونشرها في المؤسسة، وتفعيل آليات الرقابة الذاتية عبر المجالس واللجان والأقسام العلمية، والحرص على النزاهة الأكاديمية ضمن سياسات مؤسسية واضحة، وتحمل المسئولية الجماعية، وتفعيل كل ذلك من خلال القنوات الإدارية المناسبة يمكن أن يسهم في إيجاد ثقافة جودة مؤسسية.

ومن جانب آخر، يتطلب تعزيز الجيد في الاعتماد الأكاديمي تغيير النموذج المفاهيمي من مفهوم "الثقة" إلى مفهوم "الدليل" والذي يتطلب اتباع طرق جديدة في توثيق الممارسات الأكاديمية والتفكر فيها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ومن ثم استخدام النتائج في تحسين البرامج الأكاديمية والتدريس والتقييم فضلاً عن أنشطة البحث العلمي وخدمة المجتمع.

ويمكن في هذا الصدد الاسترشاد بمبادئ الممارسات الجيدة في الاعتماد الأكاديمي التي أقرها مجلس هيئات الاعتماد الأكاديمي الإقليمية (الأمريكي) Council of Regional Accrediting Commissions (CRAC) " عام ٢٠٠٣، وهي:

١ - محورية تعلّم الطلاب في أنشطة الاعتماد الأكاديمي بحيث تركز مؤسسة التعليم العالي بصورة أكبر على مخرجاتها وتبين كيف ستحقق رسالتها المتصلة بتعلّم الطلاب.

٢ - توثيق تعلّم الطلاب بحيث تبين مؤسسة التعليم العالي أن تعلّم الطلاب في مستوى الدرجة العلمية التي يسعون للحصول عليها، وإنها تتسق مع معايير الأداء الأكاديمي في المؤسسة، وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي:

أ) وضع مخرجات تعلّم واضحة لكل برنامج أكاديمي تحدد بوضوح المحتوى ومستوى تحصيله.

ب) استخدام أدوات تقييم مناسبة للحكم على مدى تحقيق مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية.

ج) إصدار حكم إجمالي حول معنى التقييم وفائدته.

د) استخدام نتائج التقييم في ضوء أدلة واضحة لتحسين البرامج الأكاديمية.

٣ - جمع الأدلة المناسبة حول تعلّم الطلاب وتحقيقهم مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية من مصادر متنوعة، مثل: المقررات الدراسية، والبرامج الأكاديمية، والبرامج الإثرائية، وأن تشمل الأدلة أثر خبرات التعلّم المقصودة وغير المقصودة. وأن تكون الأدلة التي تمَّ جمعها متكاملة وتبين أثر المؤسسة في تعلّم الطلاب.

٤ - إشراك جميع المعنيين في جمع الأدلة المتعلقة بتعلّم الطلاب وتفسيرها واستخدامها ولا ينظر إلى هذه العملية بأنها مهمة لجنة أو مكتب معين، حيث ينبغي أن يُشرك في ذلك جميع المعنيين باتخاذ قرار حول تعلّم الطلاب.

٥ - بناء القدرات بحيث تضمن مؤسسة التعليم العالي مشاركة واسعة للتفكر في مخرجات تعلّم الطلاب كأداة لبناء التزام بالتحسين المستمر.

مثل تلك الممارسات أصبحت تطالب بها كثير من أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي، لذلك لا بد من العمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس عليها والاستفادة منها في تحسين الأداء. ومن خبرة الباحث في إدارة التعليم العالي في المنطقة العربية، فإن عملية وضع نظام يحقق المتطلبات السابقة لا يمكن أن يتم بين ليلة وضحاها بل يتطلب عملاً جاداً يمتد لعدد من السنين لإعداده وتجريبه وتعميمه. ومثل هذا العمل لا يمكن أن ينجز من دون أن تمتلك مؤسسة التعليم العالي رسالة واضحة ونظام جودة فعال ومن دون أن تستفيد من بقية الجوانب الجيدة في الاعتماد الأكاديمي التي عرضناها سابقا. وهذا كله يتبلور في دراسة التقويم الذاتي، ويتحقق منه في زيارة المقيمين الخارجيين، ويتضح بصورة محايدة في تقرير الاعتماد، وتظهر نتيجته في إصدار جهة الاعتماد حكمها على مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي المقدم للاعتماد.

أما عند الحديث عن الحد من السيئ في الاعتماد الأكاديمي وتجنب القبيح، فإنه لا بد من التذكير أن الاعتماد الأكاديمي يهدف إلى تحقيق الجودة في أداء مؤسسات التعليم العالي. وبالتالي فإن الأولى أن يحرص القائمون على الاعتماد الأكاديمي بالجودة في أدائها أنفسهم. بمعنى ينبغي أن تتصف ممارسة عملية الاعتماد بالجودة وأن تضمنها للجهات التي تقدمها لهم. فكما ذكرنا سابقًا، فإنه يجب أن ينعكس الاعتماد الحقيقي في أنشطة مؤسسة التعليم العالي وبرامجها بصورة مختلفة عمّا كانت عليه قبل الحصول على الاعتماد. وبالتالي ينبغي أن نلمس فارقًا كبيرًا بين وضع مؤسسة التعليم العالي قبل الحصول على الاعتماد ووضعها بعد الحصول عليه ينعكس في نوعية الخريجين من تلك

المؤسسات. فلا يجوز أن نطلب من مؤسسات التعليم العالي أن تلتزم بالجودة في الوقت الذي لا نراقب الجودة في أداء المؤسسات التي تدعي أنها تحافظ على الجودة في أداء مؤسسات التعليم العالي. فالجودة في المؤسسات التي تفرض شروط الجودة ينبغي أن تضع حدًّا لتسليع الاعتماد الأكاديمي وتزييفه، وألا تقيد مؤسسات التعليم وتلزمها بعدم إحداث تغييرات على برامجها بعد زيارة الاعتماد؛ لأن ذلك أمر غير منطقي في عصر يتصف بالتغير السريع.

وفي ضوء ذلك لا بد من العمل على الحد من السيئ في الاعتماد الأكاديمي وتجنب القبيح. وهنا فإننا بحاجة إلى أمرين الأول أن يكون للحكومات دور في حماية الاعتماد الأكاديمي من توجهات تسليعه أو تزييفه، والثاني إعادة النظر في مكونات منظومة الجودة والاعتماد الأكاديمي بحيث يراعي العديد من التوازنات بين مكونات المنظومة حتى نحافظ على استمراريتها ونجاحها ضمن معايير الجودة وهذا ما سنستعرضه فيما يلي.

فبالنسبة للحماية من جهات الاعتماد الدولية، لا بد من حصول أي جهة اعتماد دولية على ترخيص من قبل الدولة المضيفة قبل القيام بأي نشاط اعتماد، وهذا يتطلب أن تُعدُّ قائمة سوداء تضم جهات الاعتماد غير الموثوق فيها شبيهة بتلك القوائم السوداء بالجامعات الأجنبية التي تعدّها لجان معادلة الشهادات للطلاب الراغبين في الدراسة في الخارج.

وبالنسبة للحماية الداخلية المتصلة بحماية مؤسسات التعليم العالي من الفشل من تزييف نتائج الاعتماد، فإننا بحاجة إلى تغيير الآلية المتبعة في تطبيق معايير الاعتماد وهذا ما سنناقشه لاحقًا. وهو أمر متصل بجودة أداء جهات الاعتماد ذاتها.

أما بالنسبة للتوازنات المطلوبة، فإننا نرى أن الاعتماد الأكاديمي يشكل منظومة متكاملة تشمل مكونات مهمة ينبغي ألا يهيمن مكون على الآخر بصورة كبيرة حتى لا تختل المنظومة، وهنا علينا أن نراعي عددًا من التوازنات، أهمها:

- التوازن بين شروط ومتطلبات جهات الاعتماد التي توضع لقياس الجودة وبين الاستفادة من المعلومات المتوافرة في مؤسسات التعليم العالي في أدلتها ونماذجها.
- التوازن بين صلاحيات جهات الاعتماد والحرية الأكاديمية التي ازدهرت مؤسسات التعليم العالي بفضلها.
- التوازن بين الحاجة إلى مقارنة البرامج والإفراط في فرض مخرجات تعلّم محددة للبرامج الأكاديمية مما يؤدي إلى تماثلها.
- التوازن بين ضوابط جهات الاعتماد بعدم إجراء تعديلات جوهرية على البرامج الأكاديمية وحاجة مؤسسات التعليم العالي للمرونة لإحداث تغييرات في البرامج الأكاديمية بما يتماشى مع مستجدات سوق العمل.

مبررات تطبيق ضمان الجودة في التعليم

يرجع اتخاذ التربويين قرار تطبيق الجودة في التعليم إلى حاجتهم لتحقيق أهداف متصلة بذلك، فوجود أهداف واضحة من تطبيق الجودة أمر مهم وإلا كانت القرارات اعتباطية وارتجالية، لن تعدو أن تكون تقليداً للغير لا معنى له.

وتتمثل إيجابيات تطبيق الجودة في التعليم في ارتباط الجودة بالإنتاجية، وارتباط الجودة بالشمولية، وعالمية النظام، ونجاح تطبيق الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية عالميًّا.

كما أن هناك سلبيات في الواقع التربوي تدعو إلى تطبيق الجودة في التعليم، ومنها: زيادة وقت إنجاز الأعمال، وزيادة مرات التنسيق، والزيادة المفرطة في عدد الاجتماعات، وزيادة شكاوى المستفيدين من الخدمة التعليمية.

كما أن المتأمل في أهداف وسياسة الجودة يجد أن تطبيقها في مجال التعليم ليس لمواجهة مشكلات او تفادي سلبيات فقط، وإنما أيضًا لتحقيق العديد من الفوائد منها:

- ضبط وتطوير النظام.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين والموارد.
- الوفاء بمتطلبات المتعلّمين والمجتمع.
- التمكن من تحليل المشكلات بطرق منهجية تصحيحية والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً.

خلاصة القول إنه لا يعوز النقد الموجه إلى جودة التعليم الحجة والاقناع، حيث إن ما ذُكر من أوجه نقد سابقًا يبين ذلك بوضوح شديد. لكن الجودة تفرض نفسها، اليوم، فرضًا شديدًا في مجال التعليم، وذلك لعدة اعتبارات قد أشار (Barnabe,1997, p. 51– 52) إلى أهمها، ومنها:

١ - يجب أن نميز بين نقل نماذج الجودة كما هي وبين تكييفها الذكي الذي يراعي خصوصية التعليم والخصوصية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الذي يتبناها؛
٢ - ينبغي ألا نُحرم الميدان التربوي من فكرة جودة التعليم؛ كونها تمثل فرصة جيدة للتنمية المهنية للعاملين في حقل التعليم؛
٣ - تشير الدلائل إلى أن المشتغلين في التعليم بحاجة ماسة لتغيير نظرتهم له، ولمضامينه، وأنظمته ونظرياته. والجودة كفيلة بتحقيق ذلك إذا ما وُظفت بطريقة ذكية.
٤ - يمكن أن توجد الجودة لدى المتعلّمين المتعة في التعلّم، والتطور، والنمو المستمر.

ويمكن أن نستخلص، مما سبق، الاستنتاجات الآتية عند وضع أي إطار مرجعي لضمان جودة التعليم قبل الجامعي:

١ - ينبغي أن تتناسب المعايير مع طبيعة المجتمع وواقع نظامه التعليمي.
٢ - ينبغي وضع معايير لقياس مدى اسهام المؤثرات الخارجية في التعليم، خاصة في الأنظمة التي تتصف بالمركزية في صناعة القرار وفي تخصيص الموارد والمصادر وتوزيعها.
٣ - ينبغي وضع معايير تتصل بتعقد طبيعة العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية.

٤ - ينبغي عدم المبالغة في عدد المعايير والاكتفاء بالرئيسة منها.

٥ - ينبغي وضع معايير لا تركز فقط على المدخلات والعمليات، بل تمتد –أيضًا– إلى مخرجات العملية التعليمية.

٦ - ينبغي عدم تركيز المعايير على وفرة التجهيزات ويكتفى بالتجهيزات الأساسية، فلا ينبغي أن يكون الهدف من ضمان جودة التعليم دعوة لتخصيص موازنات أكبر للتعليم بل تحسين الأداء بأقل كلفة.

٧ - ينبغي عدم تفتيت التقييم في درجات جزئية بل النظر إلى المنظومة بمجملها.

٨ - ينبغي تهيئة المؤسسات التعليمية للجودة من خلال التدرج في تطبيق المعايير أو ربما وضع المعايير في مستويات.

٩ - ينبغي مراعاة بساطة عملية التقييم، وتنفيذها بالشراكة مع المعنيين في المؤسسات التعليمية.

الفصل الثامن

تحديات ضمان جودة التعليم في اليمن

نتناول في هذا الفصل تحديات ضمان الجودة في التعليم في جزأين. في الأول، يستعرض تحديات ضمان جودة التعليم قبل الجامعي؛ وفي الثاني، يستعرض تحديات ضمان جودة التعليم العالي.

أولاً: تحديات ضمان جودة التعليم قبل الجامعي

يعاني النظام التعليمي في الوطن العربي من مشكلات حادة تتصل بجودة التعليم، والتي يظهر أثرها في جودة المخرجات التعليمية، فتشير نتائج اختبارات الدراسة الدولية في تعليم الرياضيات والعلوم (TIMSS)، مثلاً، إلى أن جميع الدول العربية التسع التي شاركت في آخر اختبارات (تمس) للصف الرابع عام ٢٠١١م صنفت ضمن أدنى عشر دول مشاركة في المسابقة، وكانت اليمن الأقل بينها. وهذا يعطي مؤشراً حول تدني جودة التعليم في اليمن، كما أن جودة التعليم في الأرياف أقل منها في المدن.

وتشكل اللا مساواة تحدّ مهم تجاه جودة التعليم في اليمن. فعلى الرغم من أن اليمن حقق تقدمًا في معدل الالتحاق في التعليم قبل الجامعي، حيث زادت نسبة الالتحاق من (٥٧٪) عام ١٩٩٩م إلى (٧٨٪) عام ٢٠١٠م، إلا أن ذلك أقل من المعدل العالمي وهو(١٠٠٪). والنسبة أدنى من ذلك بالنسبة للفتاة، حيث تشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم إلى أن معدل التحاق الفتاة في التعليم هو (٥٣٪) في الأرياف و (٨٠٪) في المدن.

وبشكل عام، يمكن أن رصد التحديات الآتية التي تواجه التعليم قبل الجامعي في اليمن، وهي مماثلة، إلى حدّ كبير، لتلك التحديات التي تواجه التعليم قبل الجامعي في العديد من الدول العربية غير النفطية– وإن كانت أشد حدة في اليمن، وهي:

- التخفيف من المركزية الشديدة.
- استكمال نشر التعليم في ربوع الوطن.
- المساواة بين النوعين وبين الريف والحضر.
- توفير الإمكانات الأساسية للمدارس، بل وتوفير المدارس في المناطق التي ما زالت محرومة من التعليم.
- تحديث طرق التدريس بما يسهم في اشراك المتعلّمين في عملية التعلّم.
- تحديث أساليب التقييم والابتعاد عن تلك التي تشجع على التذكر والحفظ.
- إيجاد اتجاهات إيجابية نحو التعليم الفني والمهني

القضايا الاستراتيجية الحرجة التي يواجهها التعليم الأساسي

وفقاً لاستراتيجية التعليم الأساسي (٢٠٠٣– ٢٠١٥م)، تمثّل القضايا التالية مسائل ملحّة ينبغي على نظام التعليم في اليمن أن يواجهها، كما ينبغي على المؤسّسة التربوية أن تتعامل معها، وهي تعدّ الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن:

- تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم.
- ضعف القدرة الاستيعابية للنظام التعليمي.
- تدني الجودة والنوعية.
- التركيز على الكم على حساب الجودة والنوعية.
- تدني مستوى تدريب وتأهيل المعلم وضرورة تغيير دوره التقليدي.
- تدني نسبة الالتحاق في التعليم الأساسي في الفئة العمرية (٦ – ١٤).
- فجوة الالتحاق والقبول في التعليم: الأساسي (ذكو، إناث، ريف، حضر).
- انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم.

- ضعف القدرة المؤسّسية لبنية النظام التعليمي من الوزارة إلى المدرسة.
- عدم كفاءة استخدام وتوظيف مدخلات العملية التعليمية.
- انخفاض المشاركة المجتمعية وضعف الثقة وغياب الحوار الديموقراطي المفتوح بين المؤسّسة التعليمية والمجتمع .

كما بينت استراتيجية التعليم الثانوي (٢٠٠٦– ٢٠١٥م) نقاط الضعف التالية التي يعاني منها التعليم الثانوي:

- عدم توافر تقارير الخارطة المدرسية.
- اشتراك المباني المدرسية بين التعليم الأساسي والثانوي.
- ندرة المباني المدرسية الخاصة بالإناث في الريف.
- بُعد المسافة بين المدارس وسكن الطالبات.
- غلبة الاختلاط.
- عدم توافر تجمعات مدرسية بالتعليم الثانوي بخاصة في الريف.
- عدم توفير المرافق الصحية في بعض المباني المدرسية وعدم تشغيلها في البعض الآخر.
- العجز في المعلمات.
- ضعف القدرة المالية لبعض الأسر عن مواجهة النفقات المدرسية.

وسنستعرض فيما يلي طبيعة هذا النظام المركزي على مستويي الوزارة والمدارس، ثم التحديات الخارجية التي تواجه النظام التعليمي، بما يساعدنا على رسم صورة واضحة للنظام التعليمي اليمني والتحسينات المطلوبة فيه للتخطيط لجودة التعليم.

أولاً : على مستوى الوزارة:

يتصف نظام التعليم قبل الجامعي اليمني بالمركزية الشديدة، بدءًا من مركزية القرار التربوي على مستوى الوزارة، وانتهاءً بالقرار التدريسي على مستوى المدرسة. وتحكم الوزارة قبضتها على المنظومة التعليمية بشكل كبير، فهي مسئولة عن كل من: القرار

التربوي، وتمويل التعليم، والموارد البشرية، والتعليم والتعلّم، وتوفير الكتب والمصادر التعليمية، والأثاث، والمباني التعليمية. وفيما يلي نقدم شرحًا مبسطًا لكل منها.

١- القرار التربوي:

مثل معظم أنظمة التربية العربية بخاصة تلك المترسخة في الدول الكبيرة، تحتفظ وزارة التربية والتعليم لنفسها باتخاذ القرار التربوي سواء فيما يتصل بوضع الاستراتيجيات والخطط، أو تعديل المناهج، أو وضع سياسة الامتحانات، أو تدريب المعلمين، أو وضع امتحان الشهادات العامة، وغيرها من القرارات المهمة المتصلة بالميدان التربوي. ولا توجد آلية واضحة لإشراك الميدان التربوي في تلك القرارات المهمة والتي تمسّ الميدان بصورة مباشرة.

ويتصف التسلسل الإداري في منظومة التعليم اليمني بأنه تسلسل هرمي من أعلى إلى أسفل. ويرتكز العمل فيه على الدورة الورقية التي تعتمد على القرارات والتعميمات والتوجيهات الإدارية التي توجه من المركز إلى المحافظات للتنفيذ. ويقتصر دور مكاتب التربية في المحافظات على تنفيذ ما يصل إليها من المستويات العليا، وعندما لا تكون هناك تعليمات أو تعميمات يتوقف العمل في الفروع.

وينعدم في مثل هذا النظام العمل المؤسسي، حيث ترتكز القرارات على الرجل الأول في الوزارة، وبالتالي تتغير الخطط والبرامج بتغيره. كما ينعدم في هذا النظام المساءلة؛ لأن كل موظف يلقي باللوم على المستويات العليا بخاصة وأنه لا يشارك في صنع القرار. وهذه البيئة لا تنمي روح المبادرة عند الأفراد، ولا تشجع على الإبداع والابتكار، وينحصر دور الموظف فيها على تنفيذ ما يوكل إليه من مهام، وتجنب الوقوع في أخطاء حتى لا يقع في اللوم.

تلقي هذه الخصوصية للنظام التربوي في بلادنا بعبء كبير على عمل المدرسة وعلى جودة العملية التعليمية فيها. وهنا نحن أمام خيارين: إما أن نسعى إلى وضع تشريعات تسمح باللامركزية أو نعدّ نظام جودة يأخذ في الاعتبار هذه الطبيعة المركزية للنظام التعليمي.

٢- تمويل التعليم:

يتصف النظام المالي في الوزارة بالمركزية الشديدة، لكن هذه المرة مركزية من نوع آخر تأتي من خارج وزارة التربية والتعليم، ويتحدد مصدرها في وزارة المالية. فعلى الرغم من أن وزارة التربية والتعليم تُعد موازنتها السنوية وترفعها إلى وزارة المالية التي تحدد بدورها حصة الوزارة بحسب حجم الإيرادات مما قد يترتب عليه ألا تحصل وزارة التربية والتعليم على الموازنة التي طلبتها في معظم الأحوال. كما أن الموازنة تُعدّ في شكل أبواب وبنود مربوطة بمؤشرات مركزية ولا يسمح لوزارة التربية والتعليم بحرية التصرف في الموارد المخصصة لها في إطار الموازنة والتي تتركز معظمها في باب الرواتب والأجور.

ويؤدي النظام المركزي هذا إلى حرمان الوزارة من توظيف مخصصاتها بالصورة المناسبة لها. وهذا يقيد الوزارة في أمور مهمة مثل تعيين معلمين جدد أو معلمين مؤقتين لمواجهة أي عجز، أو لمواجهة الطوارئ التي تنتاب العمل التربوي.

كما لا تحصل المدارس على ميزانيات تشغيل كافية، مما يعطل كثير من مهامها اليومية. كما أن الموازنة المخصصة للصيانة محدودة جداً إن لم تكن منعدمة، وهذا يسهم في تدهور حالة المباني المدرسية، ويقلل من عمرها الافتراضي.

كما يعاني المعلم اليمني من تدني الأجور مقارنة بالمعلمين العرب حتى أولئك المعلمين في الدول العربية غير النفطية. وهذا يجبر المعلم على البحث عن عمل إضافي لمواجهة أعباء الحياة، ويصرفه عن مهامه الرئيسة، وبالتالي لا يتوافر لديه الوقت الكافي للإعداد للتدريس أو التصحيح. وتشكل إضرابات المعلمين واعتصاماتهم الكثير من الاضرار بالعملية التربوية. والحال لا يختلف كثيراً بالنسبة للإداريين في السلك التربوي. هذا كله يؤثر في جودة العملية التعليمية، بل ويضر بها، فنحن نعلم أن التعليم يتطلب ميزانية تشغيلية مناسبة للقيام بالمهام المطلوب منها إنجازها.

٣- الموارد البشرية:

ينشغل النظام التعليمي اليمني في التوسع الأفقي وقبول أعداد كبيرة من الطلاب، وإيصال التعليم إلى جميع مناطق اليمن، وهذا حق لكل مواطن في الجمهورية. لكن حتى هذا التوسع الأفقي نجده يسير في إطار ما تخصصه وزارة المالية من درجات وظيفية سواء للمعلمين الجدد أو الموظفين الإداريين الجدد.

ومن جانب آخر، تشير تقارير وزارة التربية والتعليم إلى أن هناك ما يقرب من (١٢٠,٠٠٠) معلم ومعلمة غير حاصلين على الشهادة الجامعية الأولى. ولنا أن نتصور حجم الضرر الذي يمكن أن يسببه معلمون غير مؤهلين على العملية التعليمية في المدارس.

كما أن أنشطة التنمية المهنية للمعليمن موسمية، وقليلاً ما يحصل المعلمون في المدارس على فرص تنمية مهنية مخططة. أما أنشطة التنمية المهنية الحالية فهي محدودة. وتركز، في الأغلب، على أساسيات التدريس، ولا تنطلق نحو المفاهيم التربوية والتعليمية الحديثة التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية، فضلاً عن استخدام تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم.

هذا النمط من إدارة الموارد البشرية لا يسمح بالإبداع والابتكار، حتى أنه لا يشجع المعلمين على الاستمرار في المهنة، حيث يتركها الكثير منهم. وهناك نقص حاد في المعلمين بخاصة في مناطق الريف، وبالذات في التخصصات العلمية، مثل الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، وحتى في اللغة الإنجليزية.

٤- المباني التعليمية:

تخصص المباني المدرسية والمصادر التعليمية مركزيًّا على مستوى الوزارة، وبالتالي فإن كثير من احتياجات المناطق لا تغطى بالصورة المطلوبة؛ لأن المعنيين في الوزارة بعيدون عن الواقع. كما أن المبالغ المرصودة للمباني المدرسية لا تتحكم بها وزارة التربية والتعليم، فهي مربوطة بوزار المالية، وعلى وزارة التربية والتعليم أن تتفاوض مع

وزارة المالية عند الحاجة إلى بناء مدارس جديدة، وهي عملية مفاوضات صعبة، قد لا تحصل خلالها وزارة التربية والتعليم على ما تريد.

وعلى الرغم من بدء الوزارة في إنجاز الخريطة المدرسية، إلا أن هناك عشوائية في بناء المدارس، والتي تتراكم بعضها في مناطق معينة وتندر في أخرى وفقًا لقوة الضغوط الاجتماعية والسياسية والقبلية التي تمارس على الوزارة. كما أن المباني المدرسية غير جاذبة وتكاد تكون منفرة للطلاب، وتعاني من نقص في الأثاث المدرسي من كراسي وسبورات، وغيرها. وكذلك الحال بالنسبة لمصادر التعلّم، المحدودة في الأصل، والتي تشترى مركزيًّا وتوزع على المحافظات بنفس الطريقة.

وهذا يترتب عليه عدم تلبية الاحتياجات التعليمية لكثير من المدارس، ففي آخر تصريح لوزير التربية والتعليم عام ٢٠١٣م، ذكر أن حوالي (٢,٠٠٠,٠٠٠) طفل خارج المدرسة، وأن ما يقرب من (٦٠٠) مدرسة عبارة عن صفيح.

هذا يجعل من البنية التحتية العائق الأول لجودة التعليم في اليمن، مما يتطلب من الدولة وقفة جادة ووضع خطط بعيدة المدى تكفل إيصال التعليم إلى كل منطقة، وتزويد المدارس بالمعلمين ومصادر التعلّم التي تضمن انخراط كل مَن هم في سنِّ التعليم في التعلّم، بغير ذلك علينا أن نستعد لمواجهة تحديات اجتماعية سياسية جمة في المستقبل.

٥- المناهج الدراسية والكتب المدرسية:

تعدُّ المناهج المدرسية مركزيًّا، وتطبع وتوزع من المركز على المحافظات والمراكز التعليمية. وتتصف المناهج الحالية بكثافة محتواها، وقصور مواكبتها للتطورات الحديثة، وضعف آلية توزيعها، وندرة أدلة المعلمين. كما أن المعلمين لا يحصلون على التدريب الكافي لتنفيذ تلك المناهج كما هو الحال في مناهج العلوم للصفوف السابع حتى التاسع والتي أعدت باستخدام مدخل الاستقصاء، والتي أرسلت للمعلمين من دون تدريب كافٍ مما أثر كثيرًا على جودة تنفيذها. كما أن الكتب الدراسية، في أغلبها، غير جاذبة وغير شائقة

للطلاب. وكذلك على الرغم من توفير كميات معقولة من الكتب المدرسية لجميع المدارس، ما زال هناك صعوبة في توصيل الكتب المدرسية إلى المدارس في الوقت المحدد، ولا سيما في المناطق الريفية.

ولقد أسهم نقص الكتب المتاحة في المدارس، والاستخدام المحدود للكتب في المكتبات المدرسية في ضعف مستويات القراءة في المدارس اليمنية. وفي هذا السياق، تشير بعض التقارير مثل تقرير "الجمهورية اليمنية تقرير حول وضع التعليم: التحديات والفرص"، إلى أنه من غير المعتاد، في اليمن، توفير كتب بالمنزل للطلاب بهدف قراءتها أو استخدامها لإجراء أبحاث، وهذا يتعارض مع ما يعرف في التربية بأنه إذا لم يكن الطلاب قد اعتادوا القراءة في سن مبكرة، فمن الصعب أن يتقنوا مهارات القراءة والكتابة بقية حياتهم. وقد تبين أنه في عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨م مثلا أن(٧٪) فقط من مدارس التعليم الأساسي لديها مكتبات، و(٢١٪) من مدارس التعليم الأساسي والتعليم الثانوي المختلطة، و(٣٨٪) من المدارس الثانوية، وتنخفض تلك النسبة بصورة كبيرة في المدارس الريفية.

وترتب على هذا الوضع من تأخر وصول الكتب المدرسية إلى المدارس، وعدم القدرة على تطبيق الحديث منها، إلى لجوء الطلاب إلى الحفظ والاستظهار، مما ينتج عنه ضعف في جودة العملية التعليمية.

ثانيًا: على مستوى المدرسة:

صممت المدرسة في صورتها الراهنة لتحقيق التعليم التقليدي القائم على الإلقاء والحفظ والاستظهار. وفي الغالب لا يوجد في الصفوف سوى سبورة سوداء ومقاعد متواضعة. أما المختبرات فهي محدودة وغالبًا ما تستخدم للعرض وليس للتطبيق العملي.

وسنتناول فيما يلي عددًا من التحديات المتصلة بالمكونات الرئيسة للمدرسة.

١- الإدارة المدرسية:

تتصف الإدارة المدرسية بالمركزية الشديدة، والتي تعكس طبيعة النظام التعليمي بمجمله. كما أن معظم كوادر الإدارة المدرسية لم تعدّ إعدادًا منهجيًّا في عمل الإدارة

المدرسية، ولم تدرب بصورة كافية للقيام بالمهام الإدارية في المدارس. ويقتصر دورها على متابعة انتظام الطلاب والمعلمين في الدراسة ومدى تغطية المنهج. ولا تتدخل كثيراً في الشأن التعليمي، وتتركه للموجه التربوي.

هذا المناخ المدرسي الذي يقوم على الهرمية، وتصيد الأخطاء، لا يشجع على الإدارة التشاركية وعلى توفير مناخ مدرسي إيجابي مما يوجد بيئة مدرسية تسلطية في معظم الأحيان.

وهذه الممارسات تتعارض مع الاتجاه العالمي السائد، اليوم، والذي يقوم على اسناد السلطة إلى المدارس (انظر حركة التربية القائمة على المدرسة School–basededucation). وهناك دليل قوي يدعم اتجاه نقل السلطة من المركز إلى المدارس. ويرتكز هذا الاتجاه على مفهوم مهم هو أن المدارس أدرى باحتياجاتها وقادرة على حلِّ مشكلاتها بنفسها؛ كونها تعايش مشكلاتها. كما أنها ضمن هذا الاتجاه تكون خاضعة للمساءلة المباشرة فيما يتعلق بأدائها من قِبل السلطات المنتخبة محليًا، مما يعزز من دور المدرسة ويعالج كثير من مشكلاتها. ولكن هذا يستلزم، بالطبع، إعداد قوانين ولوائح تنظم هذا التحول في نمط الإدارة، وكذلك تدريب كوادر الإدارة المدرسية على الإدارة الذاتية للمدرسة، واكتساب مهارات تتصل بالتخطيط، وإعداد الميزانيات، والمحاسبة والمشتريات، ومقابلة واختيار المعلمين، وتقييم المعلمين والموظفين في المدرسة، وتقديم التقارير، وغيرها من المهارات اللازمة لإدارة مؤسسة مستقلة ماليًّا وإداريًّا. لكن يظلّ التساؤل هل لدى النظام التعليمي النية لتبني هذا التوجه، أم علينا البحث عن آليات مناسبة للجودة في ظل الطبيعة الحالية للنظام الإداري في المدارس.

٢- التعليم والتعلّم والتقييم:

يؤدي المعلم دورًا أساسيًّا في ماهية وكمية ونوعية تعلّم الطلاب، ولقد أثبتت التحليلات العالمية أهمية المعلم في العملية التعليمية (انظر مثلاً أعمال هاتي في نيوزيلاندا). ومع ذلك فإنه وبحسب تقرير البنك الدولي، نجد مثلا أن (٣٥٪) فقط من معلمي الصفوف (١- ٦) يفون بمتطلبات تأهيل هذه الفئة من المعلمين التي تنصُّ عليها

لوائح وزارة التربية والتعليم. ويشكل نسبة تغيب المعلمين والطلاب أحد الأسباب المهمة في انخفاض تحصيل الطلاب، حيث وجد أن نسبة تغيب المعلمين تصل إلى(١٩٪). كما أن عدد الأيام الفعلية المخصصة للدراسة في اليمن من أقل المعدلات العالمية.

وبشكل عام، فإن اهتمام المنظومة التعليمية اليمنية ينصب بصورة كبيرة على نقل أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى عقول الطلاب، حيث يغلب التعليم التقليدي على أساليب التدريس حتى في الصفوف الدنيا من التعليم الأساسي. كما يتكدس الطلاب في الصفوف الدراسية، فيصل أحياناً إلى ما يزيد على المائة طالب في الصف الدراسي الواحد بخاصة في مراكز المدن مما يؤثر على ضبط الصف، وعلى استيعاب الطلاب للدروس، ويرهق المعلمين خلال وقت قصير من الحصص الدراسية. ومن الملفت للانتباه أن يسند تدريس بعض المواد التخصصية، بخاصة في الريف، مثل مواد الكيمياء والفيزياء واللغة الإنجليزية إلى مدرسين غير معدين لتدريسها مما يؤثر في تعلّم الطلاب وفي اتجاهاتهم نحوها.

كما يعزف بعض الآباء عن إرسال إبنائهم وبناتهم إلى المدارس بخاصة في بعض مراكز المدن التي يعمل فيها بعض الأطفال للمساعدة في إعالة أسرهم، وفي بعض المناطق الريفية بخاصة التي تنتشر فيها زراعة القات، حيث يعمل بعض الأطفال في جمع القات ويتركون المدرسة، كونه يوفر لهم دخلاً مناسباً. وهذا يحرم المجتمع من كوادر متعلّمه يحتاجها مستقبلاً ويؤثر في جودة حياة هؤلاء الأطفال مستقبلاً. كما أن عدم توافر العدد الكافي من المعلمات في الريف تسبب في سحب كثير من الآباء بناتهم من المدارس.

هذا النمط من التعليم يوجه الطلاب نحو الحفظ والاستظهار وإلى جمع الدرجات بغض النظر عمّا إذا فهموا المادة فهمًا حقيقيًّا أم لا. كما قد يدفع بعض المعلمين إلى الإحباط، ويقود البعض الآخر إلى التلاعب بالدرجات، ويشجع آخرين على الغش والخداع.

٣- مواد الأنشطة:

تكاد تكون الأنشطة الإثرائية منعدمة، إلا من مبادرات فردية من قبل بعض المعلمين المبادرين، كما تهمل مواد النشاط، مثل التربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية الموسيقية.

وتنبثق أهمية مواد النشاط من قيمتها التربوية والتي تتضح من خلال ما تحققه من أهداف تعليمية وتربوية. فلهذه المواد تأثير مباشر على العديد من سمات الشخصية لدى الطلاب، وذلك نظراً لاستجابة تلك الأنشطة للعديد من ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم وتأثيرها على اتجاهاتهم. لكن تواجه مواد النشاط العديد من التحديات في المدرسة اليمنية، لعل أهمها: عدم اقتناع أولياء الأمور بمشاركة أبنائهم في النشاط المدرسي وتركيز اهتمامهم على التحصيل الدراسي؛ وقلة أو عدم توفر الإمكانات الضرورية (المالية، والمادية، والبشرية) لممارسة الأنشطة بفاعلية؛ وعدم توافر العدد الكافي من مد رسي مواد النشاط، وإذا توفروا فإن العبء التدريسي لا يسمح لهم بالإشراف على الأنشطة كما ينبغي؛ وعدم جدية كثير من مديري المدارس بتدريس مواد النشاط وحصصها، وعدم المتابعة والتوجيه؛ وعدم وضوح أهداف الأنشطة للمعلمين وللطلاب؛ وعدم وجود نظام يجبر جميع طلاب المدارس على الاشتراك في الأنشطة؛ وازدحام الفصول الدراسية بالطلاب.

هذا الوضع لا يسهم في إظهار قدرات الطلاب ومواهبهم، ولا يساعدهم على بناء الشخصيات المتكاملة. كما يسهم في بروز مشكلات سلوكية وحالات عنف في المدارس تؤثر على تعلّم الطلاب.

٤- التوجيه:

يسهم التوجيه التربوي بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التعليمية، فعليه تتوقف ممارسات المعلمين داخل الصفوف، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب، لذا يعد التوجيه التربوي عملية شمولية تغطي جميع جوانب العملية التعليمية عند التخطيط لعمله.

كما يسهم التوجيه التربوي ﮐ تحقيق أهداف المدرسة وﮐ مساعدة العاملين ﮐ الحقل التعليمي ليصبحوا ذوى مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان ﮐ تأدية أعمالهم . ويساعد على تشخيص المشكلات والأخطاء والعمل على معالجتها، ويعمل على تطوير وتحسين مستويات الأداء داخل المدرسة . فالمعلم الذي يقوم بمهنة التدريس يحتاج إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التعامل مع طلابه، ويزداد خبرة بمهنة التدريس ليستطيع أن يواجه اختلاف المواقف والتغيير المستمر؛ فمهما كانت أسس إعداد المعلمين متينة، ومهما توافرت لديهم من رغبات ذاتية ﮐ تطوير أنفسهم، يبقى للموجه التربوي – الذي يرافق المعلم أثناء الخدمة– أثره الكبير ﮐ تحسين التعليم وأساليبه الذي يؤدى بدوره إلى تطوير وتجويد العملية التعليمية.

لكن يعاني التوجيه التربوي ﮐ اليمن من صعوبات عديدة، لعل أهمها: ضعف توافر الإمكانات اللازمة لمتابعة المدارس حتى ﮐ إطار الزيارات التقليدية المحددة ﮐ النصاب القانوني للموجه، وزيادة العبء الاشرافي على الموجهين، وكذلك ضعف متابعة المدارس وتدريب الإداريين على الاعمال الإدارية والمالية بصورة فعالة ليساير منظومة الجودة. أضف إلى ما سبق ما يعانيه الموجهون من غياب التوزيع المنصف لهم على المدارس بعيداً عن المحسوبية والمجاملات بين مدارس المدن ومدارس الريف.

وعلى الرغم من ابتكار الدول طرقا عصرية بديلة عن التوجيه مثل اسناد العملية التعليمية لمدير المدرسة بحيث يصبح مدير المدرسة قائدا تعليميا، وتحويل عمل الموجهين للإشراف على أنشطة الجودة، مازال التوجيه التربوي ﮐ بلادنا يأخذ بمبدأ التفتيش غالبًا، والذي يقوم فيه الموجه بزيارة المدارس لتصيد أخطاء المدارس والمعلمين. وهذا يخلق أجواء غير صحية، ويبعث على القلق بين المعلمين، وتسود بيئة مصطنعة داخل المدارس. مما يتطلب معالجة هذه الأساليب التقليدية واستبدالها بالأساليب العصرية التي تأخذ بمفهوم التنمية المهنية للمدارس والمعلمين.

٥- العلاقة مع المنزل والمجتمع المحلي:

تعدُّ المدرسة قلب المجتمع، فلقد أنشأت من قبله بغرض تربية صغاره، وهذا يتطلب من المدرسة أن تعمل عن قرب مع المجتمع المحيط بها للنجاح في مهامها. وحين تعمل المدرسة والمجتمع معًا وبشيء من التنسيق لإنجاز الأهداف تتسع أدوار كل منهما، وتقع هذه الأدوار، بشكل عام، في ثلاث فئات، هي: إثراء بيئة التعلّم، والتي تعمل من خلاله المدرسة على مشاركة المجتمع بصفته مصدرًا للتعليم ومادة للتعلّم؛ وتوفير الدعم للمدرسة لتحقيق أهداف التعلّم وتوحيد الجهود بين المدرسة والمجتمع وذلك لتقديم الدعم المادي، والنفسي، والاجتماعي للطلاب وأولياء أمورهم ليسلكوا بصورة أكثر فعالية في بيئات التعلّم وفي المجتمع؛ وأخيرًا، زيادة أدوار المتعلّمين في المجتمع، والتي يمكن أن توجد فرصًا للتعلّم مدى الحياة لكل أفراد المجتمع.

كما يمكن للمدرسة أن تقوم بعمل العديد من برامج التنوير الاجتماعي تستهدف فيها أولياء الأمور في شكل برامج غير رسمية عبر لقاءات مع الوالدين ورسم خطة للعمل يتم تنفيذها خلال العام الدراسي، وبالطبع تتركز كل موضوعات هذه الخطة على الطلاب، ويكون للوالدين جهود مكثفة في مثل هذه اللقاءات. وعندما تكون المدرسة بحق مجتمعًا للتعلّم، فإن عمل المدرسة والمجتمع معًا سيؤدي إلى تحسين التعلّم مدى الحياة لكل أفراد المجتمع. ويعتمد مسئولية وكيفية إنجاز ذلك على احتياجات الطلاب وأولياء الأمور، وموارد المدرسة، ومدى مشاركة المجتمع. وعلى ذلك يجب تنسيق الجهود لحشد موارد المجتمع.

لكن واقع الحال، في بلادنا، يشير إلى أن العلاقة بين المدرسة والمنزل محدودة، ويقتصر الأمر على حضور اجتماعات مجالس الآباء أو الأمهات والتي لا تكون ذات حضور ملائم، أو على متابعة المشكلات السلوكية للطلاب. كما تفتقر المدارس إلى الاختصاصيين في الخدمة الاجتماعية والإرشاد التربوي والنفسي الذين لهم دور مهم لربط المدرسة بالمجتمع المحيط بها. وهذه علاقة غير صحية؛ لأنها تحرم المدارس من

الاستفادة من إمكانات وخبرات المجتمع المحيط بالمدرسة وتحرم الطلاب من فرص نمو وتعلّم مهمة. ولا شك في أن توافر مدرسة في مجتمع محلي يعمل على تنوير المجتمع المحلي وتفقيهه بأمور الحياة.

كما أن هناك تحديات أخرى تواجه المدرسة اليمنية، منها: عدم توافر ميزانية تشغيلية بخاصة في المدارس، وضعف الصيانة الدورية للمباني المدرسية، وضعف تجهيزات المعامل بل وافتقار كثير من المدارس إليها، وقلة الأجهزة الحديثة في المدارس مثل الكمبيوتر وشبكات الاتصال الإنترنت في كثير من المدارس.

وفي ضوء ما تقدم من عرض، ينبغي أن تشكل هذه التحديات أولويات خطة عمل الجودة في التعليم قبل الجامعي اليمني، ما لم فإننا نكون قد جانبنا الحقيقة، وسعينا لتقليد الآخرين من دون وعي بواقع مدارسنا واحتياجاتها وأولوياتها.

ثالثًا: التحديات الخارجية:

يواجه النظام التعليمي اليمني تحديات خارجية عديدة، لعل أبرزها التحديات السياسية، والاقتصادية، والعلمية والتقنية، والثقافية والاجتماعية، والتربوية والتعليمية. وسنتناول كل منها فيما يلي:

١- التحديات السياسية:

تشهد اليمن تحولات سياسية كبيرة تتمثل فيما تشهده الساحة السياسية اليمنية من توسع في الممارسات الديموقراطية وما يرافقها من حوارات مكثفة لبناء يمن جديد وفق معطيات جديدة. كما تسود المؤسسات التربوية حالة من الاستقطاب الحزبي يؤثر كثيرًا في سير العملية التعليمية.

وتواجه اليمن اليوم، مثلها مثل كثير من بلدان العالم الثالث، العديد من التحولات السياسية العالمية المتمثلة في غلبة سياسة القطب الواحد، وشيوع العولمة، والتقارب بين الشعوب، وزيادة دور الأمم المتحدة في الأحداث الدولية. كما سيشهد العالم

تحولات كبيرة في المستقبل القريب تتمثل في تزايد تدخل بعض مراكز القوى الجديدة في صنع واتخاذ القرار السياسي العالمي.

إن واقع الأحداث والتطورات السياسية المحلية والإقليمية والعالمية الراهنة لها مضامين وأبعاد تربوية ليست بخافية على أي محلل تربوي حصيف، وبالتالي فإن هناك مسئولية كبيرة تلقى على النظام التعليمي اليمني تتطلب إعداد جيل أكثر قدرة وكفاءة في التعامل معها سواء على المستوى السياسي المحلي، أو الإقليمي، أو الدولي. هذه التحولات ينبغي أن تستوعبها التربية سواء في مناهجها الدراسية أو في الممارسات اليومية في النظام التعليمي أو في الأنشطة المدرسية.

٢- التحديات الاقتصادية:

تواجه اليمن، في المرحلة الحالية، تحديات اقتصادية جمة، منها: معالجة العجز في الموازنة، ومواجهة تراجع إنتاج النفط، وتحقيق الأمن الغذائي، والحدّ من البطالة، وتوفير الكهرباء، وإصلاح البنية التحتية بخاصة الطرق والاتصالات، ومعالجة مشكلة ندرة المياه، وتحقيق الكفاءة في استخدام الموارد الطبيعية المحدودة، والحدّ من الفساد.

كما تواجه اليمن تحديات اقتصادية إقليمية تتمثل في تذبذب وضع العمالة اليمنية في دول الجوار، وعدم قبول بعضها العمالة اليمنية. أضف إلى ذلك الركود الاقتصادي العالمي، وديون العالم الثالث التي ترهق موازناتها، وتحرير التجارة العالمية وما يترتب عليه من تحديات على الاقتصاد الوطني، وتوقيع اتفاقية الجات، وضغوط المنظمات الدولية مثل البنك الدولي لإعادة هيكلة اقتصادها وفق رؤاها التي قد لا تكون حساسة لواقع المجتمع اليمني وتعقيداته.

كما أنه من المتوقع حدوث تحولات اقتصادية كبيرة تتمثل في التحول من الاقتصاد المحلي والإقليمي إلى الاقتصاد العالمي، وفي مزيد من العولمة الاقتصادية الرأسمالية مما سيؤدي إلى بروز عالم ليس له حدود اقتصادية، وزيادة معدلات التجارة

العالمية، وعالمية الإنتاج المتبادل، وسيطرت الشركات متعددة الجنسيات واتساع نطاق أنشطتها بشكل يؤدي إلى سرعة تحرك رؤوس الأموال والمعلومات والمنتجات وعناصر العمل بين دول العالم.

هذه التحديات الاقتصادية المحلية والإقليمية والعالمية تتطلب من التعليم إعادة تنظيم نفسه بما يمكنه من إعداد جيل مسلح بالمعارف والمهارات والقيم التي تؤهله للتعامل مع تلك التحديات باقتدار.

٣- التحديات العلمية والتقنية:

تظهر التحديات العلمية والتقنية في صورة الانفجار المعرفي الكبير في المعلومات وفي ثورة التقنيات والاتصال الحديثة. فلقد أصبح بإمكان الطلاب الحصول على معلومات من مصادر تقنيات المعلومات المتاحة اليوم ما يغيب عن انتباه المعلمين أنفسهم.

وهذا أدى إلى انهيار مفهوم الزمن، حيث تداخلت الأزمنة الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل بفعل التقنيات الحديثة، وتحول مفهوم الوقت من قيد إلى مورد، وانهيار مفهوم الثبات أو الاستقرار، فالتغير هو الثابت الوحيد في المستقبل. كما أن هناك تطورات هائلة في دور الإعلام، فالجيل القادم من تكنولوجيا الإعلام سوف يشكل طفرة من حيث قوة البث وكثافته، والقدرة على التقاط الصورة، وسوف تؤدي أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال دورًا أساسيًّا في نشر المعلومات.

كما أنه من المتوقع في المستقبل القريب التحول من الإعلام إلى الاتصال، والتحول من العزلة إلى الاندماج والتكتل، والتحول من سيطرة المرسل إلى خيار المتلقي، والتحول نحو مزيد من البرامج المتخصصة، علاوة على تزايد استخدامات الإنترنت كوسيط إعلامي، وظهور ثقافة عالمية وضعف الثقافات المحلية.

وهذا يتطلب من النظام التعليمي أن ينظر في كيفية استيعاب المناهج الدراسية لتلك التطورات وتوظيفها، وتمكين الطلاب من المهارات اللازمة للتعامل مع فيض المعرفة

والمعلومات، وكيفية استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لمواجهة هذا التحدي من دون أن يؤدي ذلك إلى تقوقعنا أو تخلينا عن ثقافتنا الوطنية.

٤- التحديات الثقافية والاجتماعية

تتمثل التحديات الثقافية والاجتماعية في العمل على مكافحة الجهل، والحدّ من الفقر والجوع والمرض، والتغلب على انتشار البطالة، وإنهاء كثير من القيم البالية مثل الثأر والجريمة، والحد من الزيادة السكانية الكبيرة، واستكمال نشر تعليم الفتاة بخاصة في الريف.

وتنجم هذه التحولات الثقافية والاجتماعية عن تأثيرات البيئة الخارجية على المستويين الإقليمي والدولي، والتحولات التي حصلت فيهما في السنوات الأخيرة. أضف إلى ذلك تأثيرات البيئة الداخلية والتي منها انتشار التعليم، وزيادة وعي الناس، وانتشار وسائل الاتصال الجماهيري مثل استخدام تكنولوجيا الاتصال (الإنترنت)، والفيس بوك، والتواصل الاجتماعي تويتر، والموبايل وغيرها، وتدني درجات المشاركة السياسية والشعور بالإقصاء والتهميش من قبل بعض فئات المجتمع، وانتشار الفساد واستغلال الوظيفة العامة، ناهيك عن تدني المستوى المعيشي، والغلاء، والتضخم، وسعر صرف العملة الوطنية تجاه العملات الأخرى وبالذات الدولار. كما نتج عن تأثير الربيع العربي كسر حاجز الخوف من الدولة ومؤسساتها مما أدى إلى ضعف هيبة الدولة أمام بعض المكونات الاجتماعية وإلى حالة من النكوص الاجتماعي بالعودة إلى المكونات التقليدية للمجتمع (القبيلة مثلاً) والاستقواء والاحتماء بها على الدولة، مما أضعف مبدأ سيادة القانون الذي يعتبر من أهم مقومات بناء الدولة الحديثة وتحقيق العدالة والمساواة.

إن الانتماء للدولة، والشعور بالمواطنة الحقيقية، هما جزءان مهمان من المنظومة الاجتماعية التي لا بد من العمل عليها من قبل المؤسسات القائمة على ذلك، وبالذات المؤسسات التعليمية، مما يتطلب غرس قيم الديموقراطية عند الناشئة، مثل: العدالة، واحترام كرامة الناس، واحترام الرأي والرأي الآخر، وترسيخ ثقافة الحوار، واحترام

الحريات العامة وحقوق المواطنين، والإيمان بعدم احتكار الحقيقة، والإيمان بمبدأ سيادة القانون. كما يتطلب التأكيد على القيم والأخلاق الإسلامية التي تدعو إلى مواجهة قيم الثأر والجريمة، وإلى التعايش بين الناس. هذا جزء من منظومة القيم التي يجب أن نكتسبها ونكسبها للمتعلّمين لنواجه التحولات الاجتماعية والسياسية التي تمر بهما بلادنا.

٥- التحديات التربوية والتعليمية:

تتمثل التحديات التربوية والتعليمية في ظهور مفاهيم تربوية معاصرة، مثل: ضمان جودة التعليم، والاعتماد المدرسي، والتربية القائمة على المدرسة، والتعلّم النشط، والتعلّم المتمركز حول المتعلّم، والمعايير التربوية، وأساليب التقييم المعاصرة، والتركز على جودة مخرجات التعلّم، والتقييم القائم على الأداء، والمساءلة في التعليم، ودمج التقنيات في التعليم. كما ظهرت مفاهيم تربوية حديثة، مثل: التربية السكانية، والتعلّم مدى الحياة، والتربية الكونية، والعولمة، والتربية المستقبلية.

وظهر العديد من الاتجاهات الحديثة في مجال التوظيف الاجتماعي للمدرسة، والذي لا يتم إلا من خلال التركيز على تنمية قدرات الإنسان إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه من نمو وارتقاء، وهذه مهمة التعليم التي تسعى إلى إرساء مقومات التنمية الذاتية للفرد من جانب والكفاءة المجتمعية للمجتمع ككل من جانب آخر. كما أصبح واضحًا، اليوم وأكثر من أي وقت مضى، أهمية التعليم في إعداد راس المال البشري لأي مجتمع.

وهذا يتطلب من النظام التعليمي استيعاب هذه المفاهيم والاتجاهات الحديثة، وتضمينها في التربية سواء عند إعداد المناهج أو تعديل اللوائح والأنظمة التربوية، أو تدريب المعلمين عليها.

ثانياً: تحديات ضمان جودة التعليم العالي

تُعد مؤسسات التعليم العالي من أهم أدوات التطوير والتحديث في أي مجتمع، وتدرك دول الوطن العربي هذا الأمر إدراكًا جيدًا حيث تبذل جهودًا كبيرة لنشره، وقد نجحت في هذا الجانب إلى حد كبير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥م؛ World Bank, 2008). لكن على الرغم من تلك الجهود الكبيرة التي تُبذل، إلا إن دور مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية ما زال محصورًا بدرجة كبيرة في تأهيل كوادر بشرية لتغطية احتياجات الوظيفة العامة؛ وحتى ذلك يتم بأسلوب تقليدي يرتكز على المحاضرات النظرية التي تعتمد على التلقين واجترار المعلومات، من دون الاهتمام بتطبيق المعارف ومهارات التفكير والعمل الجماعي والبحث العلمي، ومن دون تنسيق جدي مع المنتفعين لتلبية احتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل المستجدة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥م)، وهي بذلك كأنها تسهم في إهدار المال العام وفي تضييع فرص اللحاق بالدول المتطورة. ويشير واقع الحال إلى أن مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لا تشجع الطلاب على الإبداع والابتكار والبحث العلمي عن المشكلات التي سيواجهونها في حياتهم العملية، بل يذهب بعض المهتمين بالتعليم العالي في الوطن العربي للاعتقاد أن ما يجرى هو "مَدرَسّة الجامعة" والتي ينتج عنها خريجين بأعداد كبيرة، لكن معظمهم بكفاءات متدنية يحملون للأسف شهادات شكلية.

وتواجه مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية – مثلها مثل كثير من مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية– طيفًا واسعًا من التحديات. وهذا أمر يمكن القبول به لأن سمة العصر هي مواجهة التحديات. لكن ما لا يمكن القبول به هو إننا مازلنا منشغلين في دوامة الإدارة اليومية لتلك المؤسسات، ولم نقف وقفةً جادةً وكافيةً للتفكير فيما تواجهه مؤسسات التعليم العالي في بلداننا ولوضع حلول مناسبة لها. هذا يحدث على الرغم من أن المجتمع يعتبر مؤسسات التعليم العالي مخزن استراتيجي لعقول الوطن. ففي الوقت الذي ينتظر منا المجتمع متابعة الجديد في مجالات المعرفة المختلفة وتقديمه له في صور عدة بما

يؤدي إلى رفعة أوطاننا، فإننا لم نتابع الجديد في مجالات تخصصاتنا المعرفية وحتى في ميدان التعليم العالي– مجال شغلنا اليومي.

وتتعدد وتتنوع التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في اليمن والوطن العربي المتصلة بالجودة في ضوء المعطيات الحالية. فمنها ما يتصل بآثار التوسع الكمي في مؤسسات التعليم العالي، ومنها ما يتصل بنقص التمويل حتى في عدد من الدول العربية الغنية، ومنها ما يتصل بتخلف إدارة التعليم العالي وعدم مواكبتها الجديد في قيادة التعليم العالي، ومنها ما يتصل بعوامل اجتماعية وسياسية. فقد أورد تقرير البنك الدولي لعام ٢٠٠٨م ثلاثة تحديات أمام التعليم العالي في الوطن العربي وإفريقيا، وهي: ١) ضعف العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، و ٢) عدم ردم الهوة بين التعليم العالي والحصول على عمل، و ٣) استمرار خيبة الأمل في جودة مخرجات التعليم. كما أشار التقرير إلى أن التعليم العالي سيواجه تحديات جمة مستقبلاً تتمثل أولاً: تمتلك المنطقة – مقارنة ببقية مناطق العالم– أكبر عدد من صغار السن الذين سيتقدمون قريبًا للحصول على فرص التعليم. وثانيًا: تتطلب العولمة مهارات ومعارف جديدة ينبغي أن يكتسبها الخريجون. وثالثًا: تصرف الحكومات حاليًا مبالغ كبيرة على التعليم مقارنة بالدخل القومي وبالتالي سيشترط لحصول مؤسسات التعليم العالي على أي إضافات مالية فاعلية أكبر في أدائها وتنويع مصادر دخلها (World Bank, 2008).

ومن خلال معايشة الباحث لواقع التعليم العالي في الوطن العربي ومتابعته الدراسات والكتابات والتقارير المحلية والإقليمية والدولية حول هذا الموضوع، يمكن إجمال ما يواجهه التعليم العالي في الوطن العربي (مع بعض الاستثناءات المحدودة) من تحديات معاصرة، في الآتي:

١. زيادة الطلب على التعليم العالي:

تضم مؤسسات التعليم العالي أعدادًا كبيرة ومتزايدة من الطلاب تُحشر في قاعات ضيقة، وأحيانًا غير ملائمة للعملية التدريسية، وقد تجد عدة كليات تشغل مبنى واحدًا صُمم في الأصل لكلية واحدة فقط. كما أن هناك ما يسمى بـ "جامعات الضرورة" والتي تُنشأ

لأسباب عدة قد تكون سياسية أو اجتماعية دون توافر البنى التحتية والإمكانات المناسبة والعدد الكاف من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والكوادر المؤهلة لإدارتها وتشغيلها، يحدث حتى في بعض الدول العربية الغنية. وفي هذا السياق، تشير الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي (٢٠٠٥م) إلى أن التعليم العالي في الوطن العربي لا يستوعب أكثر من (١٥٪) من الشريحة العمرية المستحقة له، وتنخفض هذه النسبة إلى (١٢٪) بالنسبة للإناث. بينما تكون هذه النسبة (٤١٪) في إسرائيل و(٦٠٪) في الدول المتقدمة. والأبعد من ذلك أن(٧٢٪) من الملتحقين في التعليم العالي في الوطن العربي مقيدين في التخصصات الاجتماعية والإنسانية. بمعنى آخر أن مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لم تستطع استيعاب المتقدمين لها على الرغم من أن نسب تلك الأعداد أقل من نظيراتها في جامعات العالم المتقدم، وكذلك على الرغم من توقع زيادة تلك الأعداد مستقبلاً! فهل يجب أن تستمر مؤسسات التعليم العالي الحالية في قبول تلك الأعداد الكبيرة التي لا يمكن أن نوفر لها تعليمًا يليق بها في ظل الظروف الراهنة؟ وكذلك هل نقبل بتأسيس مؤسسات تعليم عالي جديدة من دون توافر الشروط الملائمة لها؟ وهل يمكن أن نفكر ببدائل أخرى للتعليم العالي التقليدي؟

٢. نقص التمويل الحكومي:

لا تقابل الزيادة الكبيرة في أعداد الملتحقين في مؤسسات التعليم العالي زيادة في ميزانياتها. وتشعر الحكومات أن التعليم العالي يأتي على حساب التعليم العام الذي يغطي شريحة واسعة من أبناء الشعب. وعلى الرغم من أن أي من الدول العربية لم تصنف ضمن الدول الأقل إنفاقًا على التعليم عامة في تقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٧/٢٠٠٨م)، بل إن كثير منها بخاصة الخليجية صنفت ضمن الدول الأكثر إنفاقا على التعليم، إلا إن التمويل الحكومي لا يفي باحتياجات مؤسسات التعليم العالي بشكل مرض. فهل نظلّ نعتمد فقط على التمويل الحكومي في التعليم العالي؟ أم أن هناك حاجة للتفكير بطرق مختلفة للحصول على موارد مالية مناسبة للتعليم العالي؟

٣. قِدم البرامج الأكاديمية:

معظم البرامج الأكاديمية الجامعية قديمة ولا تراجع بصفة دورية، ويمكن للمتابع، بكل سهولة ويسر، أن يجد كليات وربما جامعات لم تراجع برامجها الأكاديمية منذ تأسيسها، بل إن بعضها نقلت تلك البرامج نقلاً حرفيًا من جامعات عربية أو غربية عند تأسيسها. وقد يكون من الممكن – بعد شيء من التفاوض– أن يحصل رئيس جامعة على تمويل حكومي لإنشاء مبانٍ جديدة، لكنه من الصعب – إن لم يكن من المستحيل– الحصول على تمويل لتحديث البرامج الأكاديمية. وكأن تحديث البرامج الأكاديمية من صميم عمل الأكاديميين اليومي، وليس مهمة دورية ينبغي أن تنجز وفق أسس ومعايير معنية تستغرق شهورًا كثيرة ودعمًا فنيًّا وتدريبيًّا وتمويلاً كافيًّا سواء لتحديث المختبرات، أم المكتبات أم للزيارات وتتطلب استعانة بخبراء ومستشارين وتدريب لأعضاء هيئة التدريس وغيرها من الأعباء المطلوبة في هذا الجانب. كما أن التعليم العالي في العالم يشهد قفزات نوعية لتطويره في شتى مكوناته كل عدة سنوات. وهذا يتطلب الاستناد إلى أسس علمية تتوافق مع ما نسميه اليوم آليات الاعتماد الأكاديمي وأنظمة الجودة العالمية. والسؤال الآن، ألم يحن الوقت لتخصيص الدعم اللازم لمراجعة برامجنا الأكاديمية وفق أفضل ما توصل إليه التعليم العالي في العالم؟ ألا يستحق شبابنا وشاباتنا تعليمًا مناسبًا وفق أحدث ما يتوصل إليه العاملون في التعليم العالي بين فترة وأخرى؟

٤. قصور الكتاب الجامعي:

لقد أدى الكتاب الجامعي مهمة جليلة وقيّمة في الماضي؛ لأنه كان يشكل المرجع العلمي الوحيد الذي يقدم للطلاب بسعر مناسب. واستخدم الكتاب الجامعي بصفته المرجع الوحيد في كثير من الجامعات العربية، بل إن بعض أعضاء هيئة التدريس يستخدم ما يسمى بالملزمة والتي يلخص فيها الأفكار الرئيسية للمادة التي يدرسها بصورة مبتسرة ومخلة في غالب الأحيان مما أحرم الطلاب من فرص الغوص في أمهات الكتب والمراجع وتحصيل المعرفة وجني ثمارها. وفي عصرنا الحالي الذي يشهد تفجرًا في المعلومات وتوسعًا في شبكة الإنترنت في

جميع بقاع العالم، وكذلك إمكانية كبيرة للحصول على المعلومة في أي وقت ومن أي مكان. وفي ظل توافر تجارب ناجحة لدى بعض الجامعات في استخدام التعلّم الإلكتروني بخاصة في المستوى الجامعي الأول تمَّ فيه تقديم المحتوى معززًا بالصوت والصورة واللون والحركة وحتى التقييم البنائي مما شكل رافدًا جديدًا وثريًّا للتعليم الجامعي. فإن السؤال الذي ينبغي أن يطرح اليوم بإلحاح هو: هل الكتاب الجامعي (وليس الملزمة سيئة الصيت)، بشكله الحالي، يملك أية مشروعية أو جدوى للبقاء؟

٥. بطالة الخريجين:

إن معظم التخصصات أو البرامج الأكاديمية التي تقدمها معظم الجامعات العربية الحكومية هي برامج تقليدية لا تلبي احتياجات التنمية ومستجدات سوق العمل، حيث تفتح التخصصات الأكاديمية بهدف استيعاب مخرجات التعليم العام من دون النظر إلى ما سيؤول إليه حال تلك المخرجات بعد التخرج. كما أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي العربية ضعيفة لا تلبي طموح السوق المحلية فما بالك بالعالمية. ولقد اخبرني أحد الأساتذة العاملين في إحدى مؤسسات التعليم العالي العربية أن عدد الطلاب في إحدى كليات الجامعة التي يعمل فيها وصل إلى خمسين ألف طالب وطالبة! فلا توجد دراسات دقيقة لتعرّف احتياجات التنمية ومستجدات سوق العمل ولا المهارات المطلوبة لكل وظيفة، وإنما هناك توجها لاستيعاب خريجي التعليم الثانوي بعضها تقوم على سياسية الباب المفتوح. كما أن الدافعية لدى الطلاب (سواء خريجي التعليم العام أم الذين ما زالوا قيد الدراسة فيه) قد ضعفت؛ لأنهم يرون أن مَن سبقهم خريجو مؤسسات التعليم العالي لم يستفد من مؤهله في تحسين وضعه الاقتصادي، بل ربما كان ذلك عبئًا عليه. والسؤال الآن، أليس من الأجدى استخدام المنهج العلمي في دراسة احتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل المستجدة ومن ثم نوجه برامجنا الأكاديمية نحو تلك التخصصات المطلوبة بحيث نسهم بفاعلية في جهود التنمية في دولنا؟ هل يعقل ونحن نعمل في أعلى المؤسسات الأكاديمية في بلداننا أن نسهم في تفاقم المشكلة؟ أم أن علينا أن نكون جزءًا من الحل ونقوم بتوفير فرص جديدة للطلاب للتعلّم بما يؤهلهم للحصول على وظائف مناسبة؟

٦. حوكمة التعليم العالي:

تعاني مؤسسات التعليم العالي العربية في معظمها من مشكلة الحوكمة أو موقع السلطة الإدارية. إن واقع الحال يشير إلى أن السلطة الإدارية في معظم مؤسسات التعليم العالي العربية تقع في أيدي الحكومات، وهذا يفقد مؤسسات التعليم العالي المرونة في الأداء ويصفُها ضمن طابور المؤسسات الحكومية البيروقراطية. فالملاحظ أن تعيين قيادات معظم مؤسسات التعليم العالي العربية، وإقرار التوسعات، وفتح برامج جديدة، وتحديد الطاقات الاستيعابية من الطلاب، وغيرها من القرارات المهمة ذات الصلة بالعملية التعليمية تتم خارج تلك المؤسسات. وكغيرها من دول العالم الثالث، ترى بعض الدول العربية أن مؤسسات التعليم العالي قد تشكل مصدر خطر سياسي- خاصة في الأوضاع السياسية الحرجة، لذلك تتوقع من قيادات الجامعات احتواء الأنشطة السياسية للطلاب. وعلى الرغم من خطورة ذلك، فإن النشاط السياسي للطلاب يستهلك الكثير من وقتهم على حساب عملية التعليم، وهذا يتطلب ترشيد أنشطة الطلاب وتوجيهها لمناقشة قضايا مجتمعية مهمة بصفتها جزءًا من العملية التعليمية (World Bank, 2006). كما أن تركيز بعض القيادات الجامعية على الأنشطة السياسية يشغلها في أمور تقع خارج نطاق مهامها الأكاديمية وتندرج تحت قائمة الأعمال اليومية التي تتعارض في الأصل مع ما ينبغي أن تقوم به تلك القيادات من تخطيط استراتيجي، وتطوير، وتحديث. ويمكن القول: إن مؤسسات التعليم العالي ذات طبيعة خاصة، فهي بحاجة إلى مرونة في اتخاذ قراراتها، وإلى سرعة استجابة للمتغيرات التي تحدث سواء داخلها أم حولها محليًّا وعالميًّا. كما أن المنتسبين إليها أدرى بمشكلاتهم واحتياجاتهم، لكن ذلك بحاجة إلى أن يتم وفق نظام مساءلة دقيق. لذلك سعت كثير من الدول إلى تشكيل مجالس أمناء في مؤسسات التعليم العالي وضعت في يدها السلطة الإدارية لتلك المؤسسات. وتتكون مجالس الأمناء عادة من شخصيات غير تنفيذية تمثل المجتمع المحلي، ورجال مال وأعمال وصناعة، وشخصيات اجتماعية مرموقة لديها اهتمام بالتعليم العالي، وأكاديميين. والآن، وبعد أن

مرَّ زمن كبير على تأسيس كثير من مؤسسات التعليم العالي العربية وبلغت رشدها، هل حان الوقت لمنحها سلطة إدارة نفسها من خلال مجالس أمناء مختارة بحرص لتشكل أداة دعم ومساءلة لمؤسسات التعليم العالي بحيث تدار أمورها بكفاءة وبسرعة مناسبة؟

٧. قِدم أنظمة التعليم العالي:

لقد حدثت مستجدات كثيرة في التعليم العالي لم تصلنا إلا على المستوى اللفظي شمل ذلك: إدارة التعليم العالي، وبنية برامجه، والبيئة الجامعية، وأساليب التدريس، وأدوات التقييم، وضمان جودته، وغيرها من مكونات التعليم العالي. وهذا قد يُستثنى منه بعض الجامعات الخليجية التي بدأت في الأخذ بتلك المفاهيم وممارستها على أرض الواقع. ولكن بشكل عام، ما العمل؟ هل يمكن تمكين مؤسسات التعليم العالي العربية لاستيعاب تلك المستجدات بصورة فعلية بعيدًا عن الشعارات اللفظية؟ وهل لمؤسساتنا تلك المقدرة على استيعاب تلك المستجدات بحيث تقدم خريجين أكثر قدرة وكفاءة عمّا تقدمه الآن؟

٨. عدم مواكبة التطورات المتسارعة في تقنيات المعلومات والاتصالات:

شكلت التطورات في تقنيات الاتصال والمعلومات أداة فاعلة في أيدي المشتغلين في التعليم العالي في دول العالم المتقدم، وأوجد سوقًا تنافسية عالية. ولقد أدى هذا التنافس الكبير إلى تطوير برامج التعليم العالي تواكب العصر يمكن أن تقدم في أي من بقاع العالم لمَن يرغب في التعلم في أي مكان، بل إن هناك جامعات عالمية لا تحصر نفسها في دولة ما. وأصبح التعليم الإلكتروني سمة العصر، وصارت أسواق التعليم العالي الآن مفتوحة على مصراعيها للتنافس الدولي، وعليه فإن أي جامعة لا تهتم بمسألة المنافسة لتقديم الأفضل ستجد نفسها تخسر الكثير من الفرص، إن لم تخسر مبرر وجودها. فماذا أعدت جامعاتنا للاستفادة من تلك التطورات؟

٩. غياب الاستقلالية المالية والإدارية لمؤسسات التعليم العالي:

على الرغم من الحديث عن الاستقلالية المالية والإدارية لمؤسسات التعليم العالي الحكومية إلا إن ذلك ما زال على المستوى اللفظي، فما زالت الجامعات تتفاوض مع وزارات

المالية للحصول على ميزانياتها السنوية، ولا توجد معادلات واضحة في معظم الدول العربية لتحديد ميزانية الجامعات، كما أن الميزانية التي ترصد لأي جامعة لا تعدو أن تكون حبراً على ورق، حيث تحجز وزارات المالية جزءاً كبيراً منها وتسلم على دفعات بعد صرف كثير من الوقت والجهد في المفاوضات. كما يتدخل ممثلو وزارات المالية، في بعض الدول، في أوجه الصرف سواء عند الصرف من الميزانية الحكومية أم من عائدات الجامعات مثل التعليم الموازي والتعليم بالنفقة الخاصة مما يسبب كثيراً من الحرج للجامعات للإيفاء بالتزاماتها المالية. أما بالنسبة للاستقلالية الإدارية، فهناك تذمر من التدخلات والضغوط التي تواجهها الجامعات سواء عند قبول الطلاب، أم عند تعيين أعضاء هيئة التدريس، أم حتى في قضايا أكاديمية صرفة. فهل لدينا الشجاعة والثقة لمنح الجامعات الاستقلالية المالية والإدارية يترافق ذلك مع وضع أنظمة مساءلة دقيقة تضمن عدم العبث بالمال العام وعدم الاستخدام السيئ للسلطة؟

١٠. عدم الالتزام بمعايير اختيار هيئة التدريس:

يمكن القول إن عدداً لا بأس به من أعضاء هيئة التدريس الحاليين ليس مكانه الجامعة، أو على أقل تقدير موجود في المكان الخطأ. كما أن بعض الدول، لأسباب اقتصادية، لم تعدّ ترسل طلابها للدراسات العليا في الدول المتقدمة مما أدى إلى عدم تنوع أعضاء هيئة التدريس وصبغهم بصبغة واحدة. كما أن عدداً من أعضاء هيئة التدريس غير نشط بحثياً، مما يدعو للحيرة. وتشير الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي (٢٠٠٥م) إلى أن نسبة نشاط عضو هيئة التدريس البحثي في الجامعات العربية لا تزيد على (٥٪)، بينما قد تصل النسبة في الدول المتقدمة إلى(٣٣٪). فلا يستطيع المستقرئ للموقف أن يفهم كيف أن عضو هيئة تدريس تخرج منذ عشر سنوات أو أكثر لم يُقدِم ورقة علمية واحدة، أو دراسة، أو بحث في مؤتمر علمي، أو مشاركة متميزة في ندوة دولية، أو غيرها من الأنشطة الأكاديمية في اللقاءات الأكاديمية الإقليمية أو الدولية! والبعض وإن أعد بحوثاً فهي نظرية لا ترتبط بالواقع، وإنما تُعد لغرض الترقية في الرتبة العلمية!!! ويعلق

بعض الخبراء الدوليين بأن هناك حضورًا بحثيًّا قويًّا لمعظم جامعات العالم إلا الجامعات العربية. والسؤال الآن، كيف يمكن أن نرقى بمستوى البحث العلمي في الجامعات العربية في ظل ظروفنا الحالية؟

١١. ضعف انتماء أعضاء هيئة تدريس إلى مؤسساتهم:

أدى تدني الرواتب، وسوء تطبيق لوائح التعيينات والترقيات، والوساطة والمحسوبية إلى غياب مناخ أكاديمي صحي قاد بالتالي إلى ضعف انتماء عدد من أعضاء هيئة التدريس إلى جامعاتهم، فبعضهم لا يحضر الجامعة إلا في وقت المحاضرة، ويقضي بقية وقته يعمل في مؤسسات أخرى مثل الجامعات الخاصة، والبعض يدير أعمالاً خاصة لا تتصل بإعداده الأكاديمي، والبعض يكتفي بالعودة إلى المنزل. فهل من الممكن استعادة انتماء أعضاء هيئة التدريس لمؤسساتهم الأكاديمية؟

وخلاصة القول: إن مؤسسات التعليم العالي في اليمن والوطن العربي تواجه جملة من التحديات المتنوعة، ولكن السؤال الجوهري هو: كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي مواجهة تلك التحديات لتصبح مؤسسات تنشغل في إعداد كوادر تمتلك مهارات مهنية وإنتاجية عالية بما يلائم متطلبات العصر الذي يتصف بالثراء التقني والمعرفي؟ وبمعنى آخر، كيف يمكن الارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العالي العربية بحيث تصبح مؤسسة التعليم العالي المحلية بمستوى مؤسسات التعليم العالي العالمية أو على أقل تقدير الجامعات الشرق أسيوية؟

الخلاصة، يعاني النظام التعليمي بمستوييه العام والعالي من تحديات كثيرة، يجب النظر فيها عند الحديث عن أي نظام جودة في التعليم، بحيث يأتي ذلك النظام منطلقًا من الواقع الفعلي في الميدان التربوي، بحيث يمكن أن يقود المؤسسات التعليمية إلى مستوى الجودة المطلوب.

الفصل التاسع

نموذج مقترح لنظام ضمان جودة التعليم

يقودنا العرض السابق إلى نتيجة مهمة وهي ضرورة أن يتناسب نظام جودة أي نظام تعليمي مع ظروف الدولة، كما أنه يتطلب من الجهات التي تضع شرورط الجودة ومعاييرها أن تلتزم هي بمعايير جودة في أدائها.

ونعرض فيما يلي مكونات مهمة ينبغي أن تختلف في تصميم أنظمة الاعتماد الأكاديمي في الدول العربية مقارنة بأنظمة الاعتماد الأكاديمي في الدول المتقدمة. وهي مكونات تسعى لتأكيد الجودة في أنشطة جهات الاعتماد العربية.

أولاً: بساطة التصميم

يتصل حديثنا هنا بالبيروقراطية في أداء جهات الاعتماد، حيث نلاحظ اليوم أن كثيراً من جهات الاعتماد العربية شكلت بيروقراطيات كبيرة شديدة التعقيد تمتلك هياكل تنظيمية معقدة وأجهزة فنية متعددة مزدحمة بأعداد كبيرة من الموظفين. لذلك لا بد من وضع هيكل تنظيمي بسيط يقوم بأدوار تنسيقية، وتتم تغطية الاحتياجات المتخصصة من خلال فرق تقييم الأقران. فكلما زاد عدد العاملين في جهات الاعتماد كلما بحث هؤلاء عن طرق جديدة يشغلون بها أنفسهم ويبررون وجودهم، مما يزيد العبء على المؤسسات التعليمية التي ينبغي أن تستجيب لطلباتهم؛ كونهم يعملون في مؤسسة رقابية تمتلك سلطة كبيرة هي سلطة التقييم.

ثانياً: منطقية المتطلبات

ويتطلب تخفيف البيروقراطية أن تكون الجهات المسئولة عن ضمان الجودة منطقية في طلباتها بخاصة ما يتصل بالكم الكبير من اللوائح والتعليمات التي تصدرها وتشكل عبئاً

على المعنيين في المؤسسات التعليمية سوءا في متابعتها أم عند قراءتها وفَهمها. وكذلك تخفيف العبء من الطلبات المتعلقة بتعبئة النماذج والاكتفاء باستخدام النماذج المتوافرة لدى المؤسسات التعليمية إذا توافرت فيها الاحتياجات الأساسية وترك التفاصيل للمؤسسات التعليمية. فمثلاً يكتفى بتوصيف البرامج الأكاديمية بالمكونات الرئيسية التي تشمل: مخرجات البرنامج، والمقررات الدراسية، وطرق التدريس الشائعة، وطرق التقييم، وآلية مراجعة البرنامج، ولا بأس أن تقدم مؤسسة التعليم أكثر من ذلك إذا كانت متوافرة؛ لأن زمن التقييم محدود في عدة أيام وليس لدى فرق التقييم الوقت لمتابعة جميع التفاصيل، فلماذا اثقال كاهل المؤسسات التعليمية.

ثالثاً: تشاركية التنفيذ

وتتطلب تشاركية التنفيذ أن توزان الجهات المسئولة عن ضمان الجودة بين دورها بصفتها مؤسسات ضمان جودة وبين الحرية التي تحتاجها المؤسسات التعليمية لمارسات صلاحياتها التعليمية وللتميز. وبناءً على ذلك نقترح نقترح أن تؤسس جهات الاعتماد علاقة شراكة بينها وبين المؤسسات التعليمية وأن تكون تلك العلاقة بعيدة عن السيطرة، حيث إن عملية ضمان الجودة هي مسؤولية المؤسسات التعليمية، ويقتصر دور الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة في تقديم الدعم الفني المناسب، ومن ثم إنجاز عملية التقييم.

رابعاً: معقولية التوقعات:

من الصعب إجبار جميع المؤسسات التعليمية على تحقيق معايير ضمان الجودة بنفس السرعة؛ نظراً لتنوع المؤسسات التعليمية والتي منها القديمة والحديثة، والكبيرة والصغيرة، ووفيرة المصادر وشحيحة المصادر، والحكومية والخاصة، والنخبوية والعامة. وبالتالي فإن القليل منها فقط يمكن أن يحقق معايير ضمان الجودة المتعارف عليها حالياً، لكن معظمها قد يستعصي عليها الأمر. وفي هذا الصدد نقترح أن يعاد النظر في معايير ضمان الجودة بحيث توضع في مستويات متدرجة بما يتناسب والظروف الحالية التي تمرُّ بها المؤسسات التعليمية في اليمن.

وهناك دعوات عامة تدعم هذا المدخل النمائي، فمثلاً في اجتماعات الجمعية الدولية للعناية الطبية أتفق المشاركون على أهمية أن توضع معايير الجودة الطبية بما يتناسب وظروف كل دولة (Van Zanten, 1996). كما يؤيد "لِم" هذا الرأي ويرى أنه يجب أن تراعي معايير الاعتماد الأكاديمي طبيعة المؤسسات التعليمية في الدول النامية (Lim, 1999). وفي رأينا أن هذا قد يساعد على حماية المؤسسات التعليمية من دفعها إلى الفشل أو إجبار القائمين على العملية بتزييف الاعتماد، وهما نتيجتان يمكن أن تحدثا لو فرضت معايير عالية المستوى على جميع المؤسسات التعليمية واجبرت على التقدم للاعتماد.

وفي ضوء ذلك يأخذ ضمان الجودة الصفة النمائية وليس العقابية (ناجح أو فاشل) أو الزائفة. وعلى ذلك، يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تتقدم بطلب ضمان الجودة وفقًا لظروفها.

وخلاصة القول، إن لضمان الجودة ما له وعليه ما عليه مثله مثل أي نظام بشري يستخدمه الناس لإدارة شئون حياتهم، لكنه يتميز عن غيره من الأنظمة بأنه ينادي بمفهوم الجودة ويدعي بأنه الحريص على ضمانها في التعليم، وبالتالي فإنه من الأولى أن ترتكز ممارسات القائمين عليه بالجودة هم أنفسهم بالجودة سواء فيما يتصل بتصميم النظام أم إدارته أم تنفيذه. وطالما ونحن نعلم بأن المنظومة الحالية للجودة يشوبها بعض الخلل، فإنه من الأولى العمل على إصلاحها كوننا في بداية التجربة أما إذا أنتظرنا طويلاً فسنجد أنفسنا أمام منظومة أكثر تعقيدًا مما هي عليه الآن وقد يصعب إصلاحها. وباختصار، فإنه كلما كانت منظومة ضمان جودة بسيطة، ومتطلباتها منطقية، وتنفيذها تشاركيًّا، وتوقعاتها معقولة كانت نتائجها إيجابية على التعليم.

يتطلب تحقيق الجودة الشاملة التوجه نحو اللامركزية وإنشاء هيئة اعتماد جودة وطنية ووضع معايير وطنية لقياس مخرجات التعليم، وربط المخرجات التعليمية باحتياجات السوق الحقيقية. إلا أنه في هذه المرحلة وهي مرحلة تأسيس إدارة الجودة بالوزارة واختيار الفرق العاملة في إدارة الجودة والاعتماد قد يكون من المناسب البدء

بمركزية الإدارة حتى يتم استيعاب مفاهيم الجودة في التعليم وكيفية تطبيقها ومن ثم تعميمها على المحافظات والمديريات والمدارس من خلال مبدأ اللامركزية تطبيق الجودة في التعليم.

ومع ذلك لا يوجد أسلوب واحد متفق عليه من جميع الباحثين والمهتمين، لتطبيق إدارة الجودة الشاملة. ولكن توجد خطوات أساسية يجب إتباعها وهي كالتالي:

١. تدريب القادة وكافة المسئولين على مفاهيم إدارة الجودة، وأساليب تطبيقها، وتشكيل فرق تحسين الجودة، حتى يتم قبول هذا المفهوم على كافة المستويات ويلقى الدعم الكافي لقبوله.
٢. تشكيل مجلس للجودة يشرف على تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها وتقييمها.
٣. تحديد معايير لقياس جودة المخرجات التعليمية، بعد دراسة رغبات واحتياجات المستفيدين من خدمة التعليم، سواء كانوا أفرادًا أو قطاعات حكومية، أو قطاعات خاصة وذلك بعد حصر هذه الجهات.
٤. إعداد وتوزيع أدلة الجودة في مجال التعليم.
٥. التطبيق الفعلي لبرنامج ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية وفقًا للمراحل المتعارف عليها على أن يكون واضحًا في كيفية التنفيذ، وكيفية تفويض الصلاحيات للأفراد، والإجراءات العملية لتسهيل تطبيق البرنامج.
٦. تقييم ومتابعة التنفيذ خطوة بخطوة وصولاً إلى سلامة التطبيق وتحقيق الأهداف.
٧. مراقبة وتقييم النتائج بصورة مستمرة للحفاظ على الكفاءة من أجل تحقيق الجودة المطلوبة.
٨. تعرّف واقع مؤسساتنا التعليمية الحالي، بناءً على مرئيات الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، والإداريين.

أولاً: نموذج ضمان الجودة المقترح للتعليم قبل الجامعي

يمكننا التوصل إلى نموذج ضمان جودة للتعليم قبل الجامعي من خلال مقارنة مكونات النماذج الاعتماد المدرسي الخمسة التي عرضناها في فصل تجارب ضمان جودة التعليم والملخصة في الملاحق ١-٥. وتسهيلاً لعملية المقارنة، تمَّ تلخيص أبرز المعلومات حول تلك النماذج في جدول رقم (٩).

نلاحظ من الجدول أن مسميات المعايير تتشابه في معظم النماذج، لكن مؤشرات المعايير تختلف من دولة لآخرى. كما أن نماذج: أبوظبي، ومصر، وسيتا، وإدفانس إذ أعطت أهمية لنواتج/ مخرجات التعلّم وأفردت معياراً لها، وهي مرحلة متقدمة في الاعتماد.

ويمكن أن نستخلص من هذا الجدول نتيجتين رئيستين: الأولى اشتراك النماذج في (١١) معيارًا، وأن مستوى تقدم المعايير يختلف من نموذج لآخر.

جدول رقم (٩)
مقارنة نماذج الاعتماد المدرسي

وجه المقارنة/ النموذج	معايير "سيتا"	معايير "أدفانس إد"	معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج	المعايير المصرية	معايير مجلس أبوظبي للتعليم
١ - الرؤية	√ 2 *	√1	√1	√1 , 2	–
٢ - القيادة	√3	√2	√ ٢	√ ٢	√ ٨
٣ - التمويل	√ ٤	√ (٤)**	√ ٣	–	√ (٨)
٤ - المرافق التعليمية	√ ٥	√ (٤)	√ ٩	√ ٣	√ ٦
٥ - الموارد البشرية	√ ٦	√ ٤	√ ٣	√ ٣	√ (٧)
٦ - المنهج	√ ٧	√ ٣	√ ٦	√ ٨	√ ٤
٧ - جودة التدريس	–	–	√ ٤	√ ٧	√ ٣
٨ - المكتبة ومصادر التعلّم	√ ٨	√ ٤	√ ١٠	–	√ ٧
٩ - خدمات ودعم الطلاب	√ ٩	√ (٤)	√ ٨	√ ٩	√ ٥
١٠ -تقييم التعلّم	√ ١١	√ (٣)، ٥	√ ٥	√ (٧)	√ (١)
١١ -التحسين المستمر	√ ١٢	√ ٥	√ ١٤	√ ٥	√(٨)
١٢ -نواتج التعلّم	√ (١١)	√ (٥)	–	√ ٦	√ ١
١٣ -الشراكة مع الأسر	–	–	√ ١٢	√ ٧	–
١٤ -مناخ المدرسة	√ ١٠	–	–	√ ٩	–
١٥ -الأمن والسلامة	–	–	√ ١١	–	–
١٦ -الاحتياجات الخاصة	–	–	√ ٧	–	–

(*) الرقم بعد علامة (√) يشير إلى رقم المعيار في النموذج.

(**) الرقم بين قوسين بعد علامة (√) يشير إلى رقم معيار آخر يضم مؤشرات ذات علاقة بالمعيار محل المقارنة.

يمكن رصد المعايير المشتركة التالية بين النماذج الخمسة التي عرضناها سابقًا:

١ - الرؤية.
٢ - القيادة.
٣ - المرافق التعليمية.
٤ - الموارد البشرية.
٥ - المنهج.
٦ - المكتبة ومصادر التعلم
٧ - جودة التدريس.
٨ - خدمات ودعم الطلاب.
٩ - تقييم التعلّم.
١٠ - التحسين المستمر.

عند تطبيق نموذج النظم (المصنع) على هذه المعايير، نجد المعايير (٢-٦) تمثل مدخلات والأول والأربعة الأخيرة تمثل العمليات. وهذا يشير إلى أن تلك المعايير ينقصها معايير النواتج، وهو المعيار الذي ظهر في معايير كل من "سيتا" و "أدفانس إد" و "مصر" و"أبوظبي" و "مشروع التطوير المدرسي (فيما يخصّ المهارات الحياتية والقيم)".

وتقودنا مقارنة محتويات المعايير المتماثلة في النماذج الخمسة السابقة، إلى اكتشاف مستويين في محتوى تلك المعايير: مستوى أساس، ومستوى متقدم. والمقارنات الثلاثة التالية توضح ذلك.

مقارنة محتوى معيار "الرؤية" بين النماذج:

يتطلب تعرّف أوجه الاختلاف بين النماذج السابقة تحليل محتوى المعايير، لذلك سنخصص الجزء التالي لتحليل ثلاثة معايير لنقدمها أمثلة توضح أوجه الشبه والاختلافات بين معايير النماذج السبعة بصفتها مجموعة ممثلة لمعايير الاعتماد المدرسي.

ومن تحليلنا لمؤشرات معيار "الرؤية" الملخصة في الملحق رقم (٨)، نجد مستويين واضحين من مؤشرات تقييم تعلم الطلاب، هما:

المستوى الأول:

يضم مؤشرات تقتصر على توافر الرؤية وترجمتها في الواقع المدرسي، كما في نموذج مكتب التربية العربي لدول الخليج، والنموذج المصري، ونموذج التطوير المدرسي، ونموذج المدارس الخاصة. وتغطي هذه المؤشرات الآتي:

- امتلاك المدرسة رسالة وأهداف واضحة ومعلنة أعدت بالشراكة بين المعنيين في المدرسة.
- توجيه رسالة المدرسة وأهدافها كل من طرق التدريس ومناهج التعلّم والإجراءات والقرارات التي تتخذها إدارة المدرسة.
- ترجمة رسالة المدرسة وأهدافها في خطة تطويرية تشتمل خطتها على أهداف وأنشطة وإجراءات ومسئوليات ومؤشرات أداء واضحة.
- مراجعة رسالة المدرسة وأهدافها وخطتها التطويرية دوريًّا للتأكد من مدى مناسبتها لحاجات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ومتابعتها لنتائج الأبحاث وأفضل الممارسات في مجال التعلّم والتعليم.

المستوى الثاني:

يضم مؤشرات حديثة تتعدى توافر الرؤية وتطبيقها على أرض الواقع، ويركز على توافر فكر تربوي يحكم الرؤية، وهذه واضحة في معايير "سيتا" و "أدفانس إد"، وعلى النحو الآتي:

- امتلاك المدرسة رؤية وفكر يلتزمان بتوقعات عالية للتعلّم، وكذلك قيم ومعتقدات مشتركة حول التعليم والتعلّم وتتواصل بها مع جميع المنتفعين الداخليين والخارجيين.

- يصبح فكر المدرسة، ورسالتها وأهدافها ملائمة للطلاب ولا تسمح بالتمييز ضد أي قطاع معترف به من المجتمع.

مقارنة محتويات معيار "المنهج" بين النماذج:

من تحليلنا لمؤشرات معيار المنهج الملخصة في الملحق رقم (٩)، نجد مستويين واضحين من مؤشرات تقييم تعلّم الطلاب، هما:

المستوى الأول:

يضم مؤشرات تقتصر على توافر المنهج (أو الكتاب المدرسي) وتنفيذه كما خطط له، وهي واضحة في نموذج التطوير المدرسي والنموذج المصري. وتنصّ هذه المؤشرات على الآتي:

- تفي الكتب الدراسية وأدلة المعلمين بحاجات المدرسة:
  - تتوافر الكتب الدراسية بداية العام الدراسي لكل طالب.
  - تتوافر كتيبات الأنشطة بداية العام الدراسي لكل طالب.
  - تتوافر أدلة المعلم بداية العام الدراسي لكل معلم.
- تتوافر خريطة متكاملة للمنهج:
  - تتناسب نواتج التعلم المستهدفة المتضمنة بخريطة المنهج مع طبيعة المرحلة الدراسية.
  - تتسق أنشطة التعليم والتعلم مع نواتج التعلم المستهدفة بخريطة المنهج.
- ينمي المنهج مهارات المتعلمين:
  - يشجع المنهج المتعلمين على احترام العمل اليدوي والمهن المختلفة في المجتمع.
  - يوظف المنهج في تنمية المهارات الحياتية وريادة المشروعات للمتعلمين.
- توظف امكانات البيئة والمجتمع في تنفيذ المنهج:

- يسهم تنفيذ المنهج في نشر ثقافة استخدام الموارد البيئية والحفاظ عليها.
- توظف إمكانات المجتمع المحيط بالمدرسة في تنفيذ أنشطة المنهج.

المستوى الثاني:

يضم مؤشرات حديثة تتعدى توافر المنهج ووضوح خريطة المنهج وتنفيذه، وتركز على طبيعة المنهج ومحتواه، وهذه واضحة في معايير "سيتا" و "أدفانس إد" و "مكتب التربية العربي لدول الخليج" و "مجلس أبوظبي"، وتنص هذه المؤشرات على الآتي:

- يحتوي المنهج على المعلومات الأساسية والمهارات ويوفر خبرات تعلّم منصفة للطلاب تتحدى قدراتهم بما يكفل حصولهم جميعًا على فرص كافية لتنمية مهارات التعلّم والتفكير والحياة التي تؤدي إلى النجاح في المستوى الدراسي التالي.
- يوجد دليل لكل مقرر، وتوصيف للمقرر، وأدوات لمساعدة مستخدميه بشكل مستمر.
- تتمّ مراجعة المنهج دوريًّا على أساس نتائج البحث والتغيرات في المجالات الأكاديمية ونتائج التقييم والأهداف التربوية.
- هناك تنظيم متكامل للمنهج والخطة الدراسية بناءً على توقعات واضحة ومحددة لتعلّم الطلاب، بحيث يتمُّ تقديم مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية في كل مادة دراسية، ويتمُّ تحديد الأنشطة الصّفية واللا صفّية بوضوح.
- تساعد الخطة التربوية والمنهجية على تفاعل الطلاب النشيط في عملية التعلّم، وتوفر الفرص لاستكشاف تطبيقات مهارات التفكير الأكثر تقدمًا، بالإضافة للبحث عن الأساليب الحديثة في التطبيقات التربوية.
- تضمن المدرسة انسجام كل من المقررات، والكتب الدراسية، والخطط التربوية، والأنشطة التربوية، والخدمات المساعدة، والمصادر، وتقييم مستوى تعلّم الطلاب بحيث تسير في خط واحد وتناسب للطلاب.

مقارنة محتوى معيار "تقييم التعلم" بين النماذج:

من تحليلنا لمؤشرات معيار تقييم التعلم الملخصة في الملحق رقم (١٠)، نجد مستويين واضحين من مؤشرات تقييم تعلّم الطلاب، هما:

المستوى الأول:

يضم هذا المستوى مؤشرات تقتصر على تقييمات المعلمين ودور إدارة المدرسة في إدارة عملية تقييم التعلّم، وهي واضحة في النموذج المصري ونموذج التطوير المدرسي، وفي المؤشرين الأول والثاني من المعيار في معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج. وتغطي هذه المؤشرات الآتي:

- تنظيم المدرسة الاختبارات الشهرية والاختبارات الفصلية والنهائية بانتظام.
- تنويع المدرسة طرائق وأساليب التقويم (استخدام طرائق تقويم صفّي متنوعة: شفوية / تحريرية / أدائية/ ملف إنجاز/ الأنشطة الصفية واللاصفية، قياس المستويات العليا للتفكير، واستخدام دوات تقويم مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة).
- تنفيذ المدرسة التقويم وفقاً للمعايير والأنظمة المعتمدة (التحقق من مدى إنجاز الأهداف، وقياس جميع مجالات الأهداف ومستوياتها، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام جدول المواصفات، ورصد الدرجات وفقاً للنظام المعتمد، والالتزام بالأنظمة والتعليمات المعتمدة في إعداد وتنظيم وتنفيذ التقويم).
- تحسين المعلمين أداءات المتعلمين في ضوء نتائج التقويم.
- مناقشة المعلمين نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين.
- تقديم المعلمين برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقويم.

المستوى الثاني:

يضم مؤشرات حديثة تتعدى تقييمات المعلمين، وتركز على توافر نظام تقييم شامل على مستوى المدرسة، وهذه واضحة في معايير "سيتا" و"أدفانس إد" و"مكتب التربية العربي لدول الخليج" و"مجلس أبوظبي"، وتغطي بصورة رئيسة الآتي:

- تمتلك المدرسة وتطبق نظام تقييم شامل لتعلّم الطلاب يرتكز على مؤشرات أساسية وتوقعات أداء أساسية ومحكات واضحة لتعلّم الطلاب وأدائهم.
- تدريب المعلمين والإداريين ومعاونيهم حول تقييم البيانات وتفسيرها واستخدامها.
- قيام المعلمين والإداريين ومعاونيهم باستمرار بجمع وتحليل وتفسير البيانات التي يتم جمعها دوريًا من نظام تقييم تعلّم الطلاب.
- قيام المدرسة بتقييم الأداء الفردي والعام للطلاب وتحليله كل عام باستخدام تقييم نموذجي.
- استخدام المدرسة نتائج التقييم بانتظام لصنع القرارات وتطوير استراتيجيات لتحسين تعلم الطلاب.
- اشتراك المعلمين في اجتماعات دورية لمناقشة أعمال الطلاب ونتائج تقييم أدائهم بغرض مراجعة المنهج وتحسين استراتيجيات التعلّم.
- تقديم المدرسة تقارير حول أداء الطلاب لأولياء أمورهم بصورة منتظمة، ويتوافر إرشاد خاص بالتطور التعليمي للطلاب والأسر.

والملاحظ أن الفروق بين المستويين نوعية، فالمستوى الأول يقتصر على توافر الأساسيات من رؤية وأهداف تربوية، ومنهج مدرسي، وتقييم التعلّم. أما المستوى الثاني، فيتطلب وضوح في الفكر التربوي، وتوافر نظام تقييم شامل لتعلّم الطلاب يستخدم لتحسين تعليمهم، ومناهج دراسية مصممة في ضوء وضوح في الرؤية وتوقعات عالية للطلاب وتراجع دوريًا في ضوء نتائج التطبيق ومعطيات البحث التربوي.

وهذا يقودنا للتفكير في المستوى المتواضع لمعظم مدارسنا حالياً، وكيف يمكن أن نقودها تدريجياً لتحقيق أفضل الممارسات العالمية من خلال وضع معايير تتدرج في متطلباتها من مستوى لآخر.

المدخل النمائي (Incremental Approach)

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها في الفصل السابق والمتعلقة بتحليل محتوى معايير الاعتماد المدرسي في النماذج التي تمَّ عرضها في ذلك الفصل، والتي أشارت إلى أن معايير الاعتماد المدرسي تقع في مستويين: مستوى أساس، ومستوى متقدم. ونظرًا لأن الفجوة بين المستويين (أساس ومتقدم) كبيرة؛ كونها تتطلب نقلة كبيرة في تفكير التربويين من التركيز على المدخلات والعمليات إلى التركيز على النواتج. فقد نكون بحاجة إلى مستوى يتوسط المستويين. قد يأخذ شكل نظام الجودة الداخلي في المدارس لتهيئتها للمستوى المتقدم.

وهناك دعوات تنادي بضرورة الأخذ بالمدخل المتدرج لتأسيس ضمان الجودة والاعتماد، فمثلاً اتفق المشاركون في اجتماعات الجمعية الدولية للعناية الطبية على أهمية وضع معايير الجودة الطبية بما يتناسب وظروف كل دولة (Van Zanten, 1996). ويدعم البعض هذا الرأي باحثون مثل لِم Lim، والذي نادى بضرورة مراعاة معايير الاعتماد طبيعة المؤسسات التعليمية في الدول النامية (Lim, 1999).

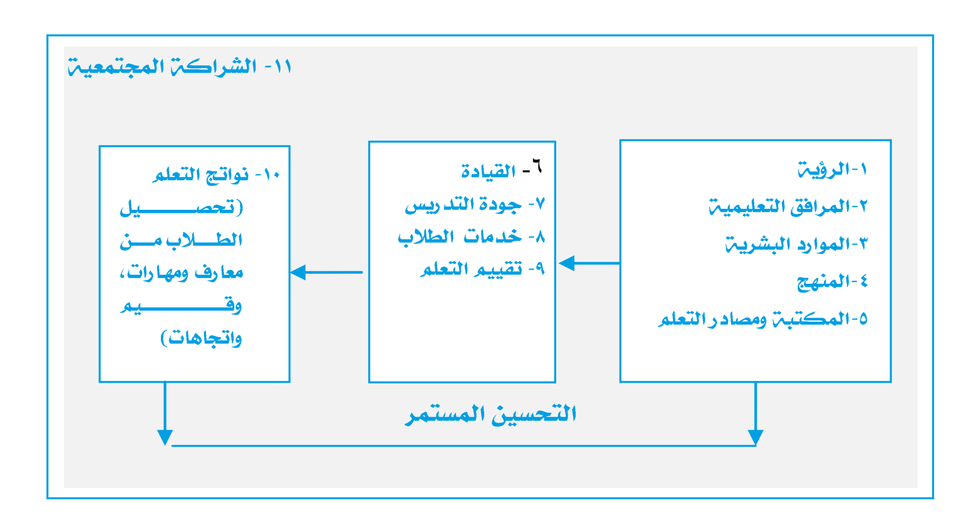
وقد وضعت سلطنة عُمان آلية مناسبة لظروف مؤسسات التعليم العالي العمانية للوصول بها لضمان الجودة. ففي هذه التجربة، يتم تقسيم ضمان الجودة والاعتماد إلى مرحلتين: الأولى، مرحلة ضمان الجودة، وفيها يتطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تلبي متطلبات بناء نظام جودة فاعل يوفر لها أدلة على جودة الأداء. ولتحقيق هذه المرحلة تمَّ ضمّ مؤسسات التعليم العالي ضمن منتدى لتبادل الخبرات والتجارب في هذا الشأن بما يعزز من خبرتها في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ويساعدها على تأسيس أنظمة ضمان جودة فعاله. والثانية، مرحلة الاعتماد الأكاديمي، وفيها يتطلب من مؤسسة التعليم العالي أن تحقق معايير الاعتماد الأكاديمي التي أقرها مجلس الاعتماد الأكاديمي في السلطنة.

نموذج الاعتماد المدرسي المقترح ومستوياته

في ضوء تحليلنا السابق، فإن الوضع المثالي لأي نظام اعتماد مدرسي ينبغي أن يضم المعايير العشرة التي لخصناها في الفصل السابق، إضافة إلى معيار نواتج التعلّم. ولكن لأن التربية عملية إنسانية اجتماعية تتأثر ليس فقط بعوامل داخلية بل خارجية – أيضًا– وذات تأثير كبير، حيث يتشارك في تشكيل عقول المتعلمين كل من الأسر، والمساجد، والنوادي، ووسائل الإعلام وتقنيات المعلومات والاتصال، وغيرها من مؤسسات المجتمع؛ فلا بد من إضافة معيار خاص بالشراكة المجتمعية لضمان مراعاة كل العوامل المؤثرة في أداء المدرسة.

ويلخص الشكل رقم (١٣) مكونات النموذج المثالي من معايير الاعتماد المدرسي.

شكل رقم (١٣)
نموذج الاعتماد المدرسي المثالي



لكن نظرًا للتحديات الكثيرة والمعقدة التي يواجهها نظامنا التعليمي بشكل عام والمدرسة اليمنية بشكل خاص، نقترح هنا أن يقسم نظام الاعتماد المدرسي إلى ثلاثة مستويات متدرجة، يبدأ المستوى بالتحقق من توافر المتطلبات الأساسية التي تفتقر إليها معظم المدارس اليمنية من بنى تحتية، ومرافق تعليمية، ومناهج، وأعضاء هيئة تدريس، ومصادر تعلّم، وخدمات طلابية، وتعليم وتعلّم مناسبين، وتقييم سليم. وفي المستوى الثاني، يطلب المقترح توافر نظام ضمان جودة يؤهل المدارس للتحسين المستمر. أما المستوى الثالث، فيمثل مستوى الاعتماد المدرسي المتعارف عليه عالميًّا.

المستوى الأول: بداية:

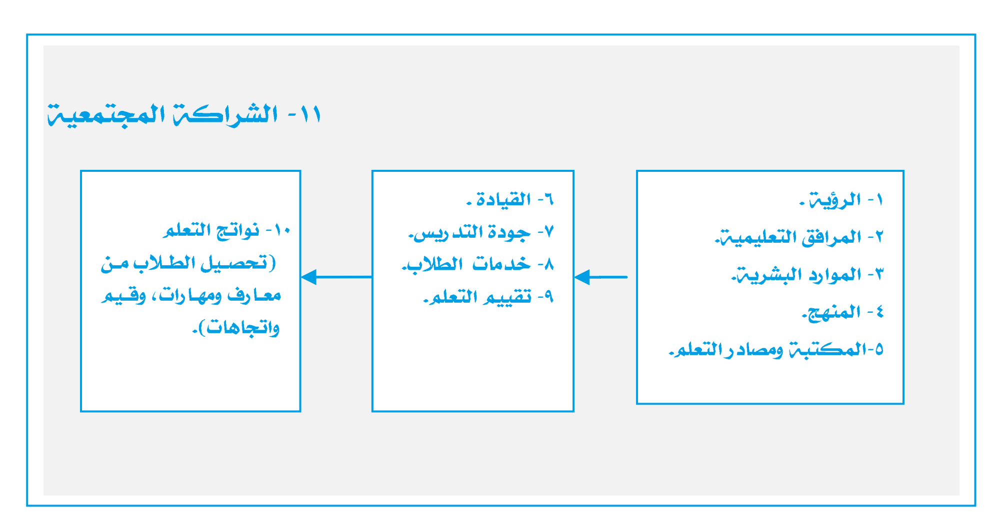
وفيه يطلب من المدرسة أن تحقق المتطلبات الأساسية للاعتماد المدرسي، والتي تتمثل في توفير البنى الأساسية للاعتماد المدرسي. ويمكن أن يشمل هذا المستوى المعايير الآتية:

١. الرسالة.
٢. القيادة.
٣. المرافق التعليمية.
٤. الموارد البشرية.
٥. المنهج.
٦. المكتبة ومصادر التعلّم.
٧. جودة التدريس.
٨. خدمات ودعم الطلاب.
٩. تقييم التعلّم.
١٠. نواتج التعلّم.
١١. الشراكة المجتمعية.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين تلك المكونات، مع ملاحظة أن هذا المستوى لا يتطلب تحقيق المدرسة المستويات المتقدمة التي تضمها معايير سيتا وأدفانس إد ومجلس

أبوظبي للتعليم. بل يقتصر على المتطلبات الأساسية . كما أنه لا ينظر في آلية التحسين المستمر في هذه المرحلة.

شكل رقم (١٤): معايير مستوى الاعتماد: مستوى بداية



ويمكن إيجاز المؤشرات الأساسية التي يتضمنها هذا المستوى من نظام الاعتماد المدرسي المقترح في أسئلة محورية من مثل:

١ - رسالة المدرسة وأهدافها التعليمية: ينبغي أن يكون لكل مدرسة رسالة أهداف تسعى إلى تحقيقها.

- هل تمتلك المدرسة رسالة وأهداف واضحة ومعلنة أعدت بالشراكة بين المعنيين في المدرسة؟
- هل توجه رسالة المدرسة وأهدافها كل من طرق التدريس ومناهج التعلّم والإجراءات والقرارات التي تتخذها إدارة المدرسة؟
- هل تترجم رسالة المدرسة وأهدافها في خطة تطويرية تشتمل خطة على أهداف وأنشطة وإجراءات ومسؤوليات ومؤشرات أداء واضحة؟

- هل تتم مراجعة رسالة المدرسة وأهدافها وخطتها التطويرية دوريًّا للتأكد من مدى مناسبتها لحاجات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ومتابعتها لنتائج الأبحاث وأفضل الممارسات في مجال التعلّم والتعليم؟

٢ - القيادة المدرسية: تعتبر الإدارة القيادة الركيزة التي تقوم عليهما المدرسة، حيث تقوم بالتنسيق بين مختلف وحدات المدرسة، وتقود العملية التعليمية والتربوية نحو الأهداف المرجوة.

- ما مؤهلات القائمين على إدارة المدرسة؟
- هل شكلت المدرسة مجلس إدارة يقوم بمهامة بفاعلية؟
- هل تمتلك المدرسة نظامًا واضحًا لتحديد المسئوليات والصلاحيات؟
- هل لدى المدرسة هيكل تنظيمي يوضح علاقة الإدارة والعاملين ببعضهم البعض؟
- هل تضع إدارة المدرسة أهدافًا سنوية تسعى إلى تحقيقها؟
- هل توفر الإدارة المناخ المدرسي السليم داخل المدرسة؟

٣- المباني المدرسية والتجهيزات: تحتاج كل مدرسة إلى إمكانات وتجهيزات مناسبة تمكنها من تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

- هل مبنى المدرسة مصمم ومعد خصيصًا ليكون منشأة تعليمية؟
- هل مبنى المدرسة يتناسب مع عدد طلابها؟
- هل مساحة فصول المدرسة تتناسب مع عدد طلابها؟
- هل تمتلك المدرسة مرافق تعليمية مناسبة من معامل ومختبرات وغيرها؟
- هل تمتلك المدرسة التجهيزات اللازمة من أثاث ومكاتب وسبورات وغيرها؟
- هل تمتلك المدرسة مساحات داخلية كافية لحركة الطلاب؟
- هل تمتلك المدرسة مساحات خارجية كافية لأنشطة الطلاب؟

٤- الموارد البشرية: يشمل تكامل والتنسيق بين كل العوامل التي تسهم في تحقيق الجودة وأهداف المدرسة.

- هل مؤهلات الإداريين والموظفين والمعلمين تستوفي شروط وزارة التربية والتعليم؟
- هل تنفذ المدرسة برامج تنمية مهنية للإداريين والموظفين والمعلمين؟
- هل تقوم المدرسة بتقييم الإداريين والموظفين والمعلمين بطريقة موضوعية وعادلة؟
- هل تمتلك المدرسة نظام واضح ومعلن للحوافز التشجيعية للإداريين والموظفين والمعلمين ؟

٥ - المنهج: تصميم برنامج تعليمي (منهج) متكامل ومتوازن يحقق النمو الأقصى لكل طالب من جميع الجوانب: العقلية، والجسمية، والانفعالية.

- هل تتوافر الكتب الدراسية وأدلة المعلمين في الوقت المناسب وبأعداد كافية؟
- هل يستوفي المنهج المتطلبات المحددة من وزارة التربية والتعليم؟ وهل يطبق كما خطط له؟
- هل تتوافر خريطة متكاملة للمنهج لدى كل معلم يحدد في ضوئها مسار عمله خلال العام الدراسي؟

٦- مصادر التعلّم: تتضمن الاستخدام الفعال للمكتبة ومركز مصادر التعلّم بما يمكّن المعلمين والطلاب من تحسين التعلّم.

- هل يتوافر في المدرسة مكتبة أو مركز لمصادر التعلّم يتلاءم مع احتياجات الطلاب، والمعلمين، ومنسوبي المدرسة؟
- هل يتناسب حجم المكتبة أو مركز مصادر التعلّم، وعدد العاملين بها، وساعات العمل مع احتياجات وتطلعات الطلاب والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وتطبيقات المنهج؟
- هل يدير المكتبة أو مركز مصادر التعلّم مختص في هذا المجال؟
- هل تحفظ المقتنيات بطريقة تسهل طريقة وصول الطلاب والمعلمين إليها لاستخدامها؟

٧- جودة التدريس: ينبغي أن تحرص المدرسة على تقديم المدرسة تعليمًا يساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير العليا.

- هل يحفز المعلمون المتعلمين على التعلّم النشط ويشركونهم في عملية التعلّم؟
- هل يتيح المعلمون الفرص للطلاب لتطبيق مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واستكشاف الأساليب الجديدة لتطبيق معارفهم؟
- هل يوفر المعلمون بيئة تعلّم آمنة ومشجعة للطلاب؟
- هل توفر المدرسة برامج لتحسين مهارات المعلمين في أساليب التدريس الحديثة؟
- هل يستخدم المعلمون الأنشطة الصفية واللاصفية لزيادة تحصيل الطلاب؟

٨- خدمات ودعم الطلاب: ينبغي أن تحرص المدرسة على زيادة تحصيل طلابها وعلى تحقيق نموهم المستمر.

- ما معدل عدد الطلاب في الشعبة الواحدة؟
- هل تمتلك المدرسة نظامًا فعالاً لإرشاد وتوجيه الطلاب؟ وهل يتم مسح دوري لكشف احتياجات الطلاب الإرشادية؟
- هل لدى المدرسة خدمات إرشادية طلابية مناسبة؟ وهل يقدم الخدمات الإرشادية متخصصون مؤهلون (مثل الإرشاد النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، والمهني)؟
- هل تمتلك المدرسة نظامًا لتشجيع الطلاب على التميز والإبداع؟
- هل توفر المدرسة نظام سجلات أكاديمية وشخصية للطلاب سرية ودقيقة وشاملة وتتماشى مع الأنظمة واللوائح؟

٩- تقييم التعلّم: ينبغي أن تقوم المدرسة بعملية تقويم تعلّم الطلاب بصورة دورية وفقًا للأنظمة واللوائح، وأن تستخدم النتائج لتقديم تغذية راجعة للطلاب.

- هل تنظم المدرسة الاختبارات الشهرية والاختبارات الفصلية والنهائية بانتظام؟

- هل تنوع المدرسة طرائق وأساليب التقويم (استخدام طرائق تقويم صفي متنوعة: شفوية / تحريرية / أدائية/ ملف إنجاز/ الأنشطة الصفية واللاصفية، قياس المستويات العليا للتفكير، واستخدام دوات تقويم مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة)؟
- هل تنفذ المدرسة التقويم وفقًا للمعايير والأنظمة المعتمدة (التحقق من مدى إنجاز الأهداف، وقياس جميع مجالات الأهداف ومستوياتها، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام جدول المواصفات، ورصد الدرجات وفقًا للنظام المعتمد، والالتزام بالأنظمة والتعليمات المعتمدة في إعداد وتنظيم وتنفيذ التقويم)؟
- هل يقوم المعلمون بتحسين أداءات الطلاب في ضوء نتائج التقويم؟
- هل يقوم المعلمون بمناقشة نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين؟
- هل يقدم المعلمون برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقويم؟

١٠- المدرسة والمجتمع: يشمل التفاعل بين المدرسة والمجتمع لتحسين تعلّم الطلاب، وخدمة المجتمع.

- هل تتواصل المدرسة مع الأسر بخصوص تعلّم أبنائها؟
- هل هناك تواصل فعال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وشخصياته؟
- هل يشارك المعلمون والطلاب في فعاليات المناسبات المجتمعية والوطنية؟
- هل تتبادل المدرسة الخبرات مع المدارس والمنظمات أو المؤسسات التربوية المحلية أو الإقليمية أو العالمية؟
- هل تشارك مؤسسات المجتمع المحلي أو شخصياته في تنفيذ مشاريع المدرسة وبرامجها التعليمية والتربوية؟
- هل تستعين المدرسة بالمجتمع المحيط بها لتحسين شروط وظروف تعلّم الطلاب وزيادة تحصيلهم؟

المستوى الثاني: أساس:

تقوم المدرسة بإعداد وتطبيق نظام جودة داخلي[1] يرتكز على أداءات تعلم محددة، والاستفادة من نتائجه في تحسين تعلم الطلاب. وتقوم بنشر تقارير سنوية عن نتائج النظام يتاح للمعنيين من مسئولين حكوميين وأهالي، ومنظمات مجتمعية مهتمة بالتعليم.

١- **قيادة ضمان الجودة (لجنة الجودة ومهامها):** تنشئ كل مدرسة لجنة ترتبط بمدير المدرسة، تكون مهمتها تنفيذ وتنسيق ومتابعة أنشطة ضمان الجودة في المدرسة. ويمكن أن يتضمن هذا المعيار أسئلة من مثل:

- هل لدى المدرسة لجنة خاصة بقيادة أنشطة ضمان الجودة في المدرسة؟
- هل وفر لها التجهيزات والمصادر والموارد المطلوبة؟
- هل يرأسها معلم ذو خبرة واهتمام بضمان الجودة والاعتماد المدرسي؟
- هل تشكل لجنة الجودة من ممثلي إدارة المدرسة والمواد والصفوف الدراسية في المدرسة، ممن لهم اهتمام بضمان الجودة، بحيث لا يزيد عدد أعضائها على (٩) أشخاص، ويكون رئيس اللجنة مقررا لها؟
- هل تشمل مهام لجنة الجودة وضع خطة تحسين المدرسة؛ وتحديد مؤشرات أداء واضحة في ضوء أهداف المواد الدراسية (مخرجات التعلّم) لكل صف؛ ومراجعة وإقرار أدوات التقييم من نماذج واستبانات، التي تستخدم في أنشطة ضمان الجودة في المدرسة؛ ومتابعة جودة الأداء في المدرسة، وتقديم التقارير اللازمة عن ذلك؟

---

(١) يمكن أن تعدَّ وزارة التربية والتعليم هذا النظام وتوزعه على المدارس، وذلك من خلال لجنة من قطاع المناهج الذي يتطلب منه إعداد دليل يحدد مخرجات التعلّم في كل مادة دراسة وصف دراسي، وقطاع التقييم والامتحانات الذي يضع دليل يحدد أمثلة لأسئلة لكل مخرج تعلّم، وخبراء تقنية لأتمتة النظام.

٢- **خطة تحسين المدرسة (خطة التحسين ومكوناتها)**: تمتلك المدرسة "خطة تحسين الجودة"، تتضمن سياسات وإجراءات واضحة ومحددة، توفر إطارًا لأنشطة ضمان الجودة. وتلتزم المدرسة، بشكل واضح وصريح، بنشر ثقافة الجودة بين جميع منتسبيها. ويمكن أن يتضمن هذا المعيار أسئلة من مثل:

- هل تعدُّ المدرسة وتنفذ "خطة تحسين الجودة" في ضوء تحليل دقيق لواقعها، وتتضمن استراتيجيات وسياسات وإجراءات للتحسين المستمر للأداء؟
- هل تعتمد "خطة تحسين الجودة" وما تتضمنه من استراتيجيات وسياسات وإجراءات التحسين المستمر من قِبل قيادة المدرسة وتعلن لجميع المنتفعين بها؟
- هل تتضمن خطة تحسين الجودة تحليلاً دقيقًا لواقع المدرسة للوصول إلى رؤية واضحة لضمان الجودة فيها؛ واستراتيجيات وإجراءات التحسين المستمر، مبينًا فيها أدوار كل من الإداريين والمعلمين والطلاب؛ وأهدافًا محددة لضمان الجودة، ووسائل رئيسة لتحقيق كل هدف؟ ومؤشرات أداء رئيسة لقياس جودة أداء المدرسة في جميع أنشطتها؛ وآليات ضمان مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في أنشطة ضمان الجودة؛ وآليات مشاركة كل ذوي العلاقة ممن لم يشملوا أعلاه، مثل أولياء الأمور؛ وآلية تطبيق ومتابعة ومراجعة خطة تحسين الجودة؟

٣- **جودة تقييم مخرجات التعلّم (إعداده، وتطبيقه، ومتابعته، ومكوناته)**: تضع المدرسة نظامًا واضحًا لتقييم مخرجات التعلم ويُضمّن في لوائح المدرسة، ويعلن لجميع المعنيين، على أن يتضمن النظام تعليمات وإجراءات واضحة تطبق باتساق، وبحيث يكون لنتائج هذا النظام تأثير إيجابي على مستقبل الطلاب. ويمكن أن يتضمن هذا المعيار أسئلة من مثل:

- هل تمتلك المدرسة نظام تقييم مخرجات تعلّم أعد بناء على مؤشرات أداء واضحة لجميع المواد الدراسية مستمدة من أهداف المواد الدراسية؟

- هل تمَّ الإعلان والتوعية بالنظام لجميع المعنيين به، وبالذات المعلمين والطلاب؟
- هل تدرب المدرسة المعلمين والإداريين ومعاونيهم على استخدام نظام التقييم الشامل لتعلّم الطلاب؟
- هل يطبق نظام تقييم مخرجات التعلّم بشفافية عالية، وبدقة متناهية، بما يضمن عدالة التقييم وعدم تحيزه، بحيث يعطى كل ذي حقّ حقّه؟
- هل يقوم المعلمون والإداريون ومعاونوهم باستمرار بجمع وتفسير وتحليل البيانات التي يتم جمعها دوريًّا من نظام تقييم تعلّم الطلاب؟
- هل تقوم المدرسة بتقييم الأداء الفردي والعام للطلاب وتحليله كل عام وعمل المقارنات اللازمة بين الطلاب والشعب والصفوف الدراسية؟
- هل تستخدم المدرسة نتائج التقييم بانتظام لصنع القرارات وتطوير استراتيجيات لتحسين تعلّم الطلاب؟
- هل يشترك المعلمون في اجتماعات دورية لمناقشة أعمال الطلاب ونتائج تقييم أدائهم بغرض مراجعة المنهج وتحسين استراتيجيات التعلّم؟
- هل تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخارجية (نهاية التعليم الأساسي، ونهاية المرحلة الثانوية، وغيرها من الاختبارات التي قد تظهر مستقبلاً من قبل أطراف خارجية سواء كانت وطنية أو إقليمية أو دولية مثل التمس) لتعرّف أداء طلابها ومقارنتهم بطلاب المدارس الأخرى ووضع خطط لتحسين تعلّم الطلاب في ضوئها؟
- هل تقدم المدرسة تقاريرًا حول أداء الطلاب لأولياء أمورهم بصورة منتظمة، ويتوافر إرشاد خاص بالتطور التعليمي للطلاب والأسر؟
- هل يوفر نظام تقييم مخرجات التعلّم معلومات قيّمة للمدرسة حول فعالية تعلّم الطلاب، والفرص التي توفرها المدرسة لدعم تعلمهم؟

- هل يشمل نظام تقييم مخرجات التعلم – بالإضافة إلى الامتحانات الشهرية والنصف سنوية والسنوية– أدوات قياس مدى تحقيق الطلاب مخرجات التعلّم في كل مادة دراسة؛ وآلية قياس مدى تحقق مخرجات تعلم المواد الدراسية وأهدافها؛ ومعايير توزيع الدرجات في المواد الدراسية، وكيفية رصدها، وتوثيقها؛ وآلية متابعة طريقة تنفيذ نظام تقييم مخرجات التعلّم بما يضمن سلامة الإجراءات؟

٤- **جودة نظام المعلومات (إعداده، وتطبيقه، واستخدامه، ومكوناته): تمتلك المدرسة نظام معلومات يوثق أداءها حول مؤشرات الأداء الرئيسة التي أقرتها في خطة تحسين الجودة. كما يجب أن تنشر معلومات حديثة ونزيهة وموضوعية حول تحصيل طلابها، تستقيها من مخرجات نظام المعلومات لديها. ويمكن أن يتضمن هذا المعيار أسئلة من مثل:**

- هل تمتلك المدرسة نظام معلومات يستند إلى مؤشرات أداء رئيسة؟
- هل تقوم بجمع بيانات حول مؤشرات الأداء الرئيسة؟
- هل تغذي نظام المعلومات بها، وتقوم بتحليل تلك البيانات، واستخدامها لتحسين برامجها الأكاديمية وأنشطتها؟
- هل يغطي نظام المعلومات مؤشرات الأداء الرئيسة، وتستخدم نتائجه لمقارنة أداء المدرسة مع مدارس مماثلة نوعًا وحجمًا.
- هل يقدم النظام معلومات حول: نسب نجاح الطلاب في كل مادة، وصف دراسي، ونسب التسرب والرسوب؛ ومدى تحقيق الطلاب مخرجات التعلّم في كل مادة وصف دراسي؛ وتقييم الطلاب لجودة التدريس؛ وتقييم الطلاب لمدى توافر مصادر التعلّم وجودتها؛ وأي مؤشرات أداء إضافية تضعها المدرسة؟

المستوى الثالث: إنجاز:

يكافئ هذا المستوى الاعتماد المدرسي في المستويين الإقليمي والعالمي. ويتطلب من المدرسة أن تحقق معايير الاعتماد المتعارف عليها إقليميًّا وعالميًّا. مع ملاحظة أن هذا

المستوى يتطلب أن تحقق المدرسة المستويات المتقدمة التي تضمها معايير سيتا وأدفانس إد ومجلس أبوظبي للتعلّم. كما أنه يركز على توافر آلية التحسين المستمر. ويمكن أن يشمل هذا المستوى المعايير الآتية:

١. الرسالة.
٢. القيادة .
٣. المرافق التعليمية.
٤. الموارد البشرية.
٥. المنهج.
٦. المكتبة ومصادر التعلّم.
٧. جودة التدريس.
٨. خدمات ودعم الطلاب.
٩. تقييم التعلّم.
١٠. نواتج التعلّم.
١١. الشراكة المجتمعية.
١٢. ضمان الجودة والتحسين المستمر.

ويوضح الشكل رقم (١٣) الذي عرضناه سابقًا ما ينبغي أن تكون عليه معايير الاعتماد المدرسي في هذا المستوى.

ويمكن إيجاز المؤشرات الأساسية التي يتضمنها هذا المستوى من نظام الاعتماد المدرسي المقترح في أسئلة محورية من مثل:

١- فكر المدرسة ورسالتها وأهدافها التعليمية: ينبغي أن يكون لكل مدرسة رسالة أهداف تسعى إلى تحقيقها.

- هل تمتلك المدرسة رؤية وفكر يلتزمان بتوقعات عالية للتعلّم وكذلك قيم ومعتقدات مشتركة حول التعليم والتعلّم وتتواصل بها مع جميع المنتفعين الداخليين والخارجيين؟

- هل فكر المدرسة، ورسالتها وأهدافها ملائمة لمستوى الطلاب ولا يسمح بالتمييز ضد أي قطاع معترف به من المجتمع؟
- هل ترجم فكر المدرسة في رسالة وأهداف واضحة ومعلنة أعدت بالشراكة بين المعنيين في المدرسة؟
- هل يوجه فكر المدرسة ورسالتها وأهدافها طرق التدريس ومناهج التعلّم والإجراءات والقرارات التي تتخذها إدارة المدرسة؟
- هل تترجم رسالة المدرسة وأهدافها في خطة تطويرية تشمل أهداف وأنشطة وإجراءات ومسئوليات ومؤشرات أداء واضحة؟
- هل تتم مراجعة رسالة المدرسة وأهدافها وخطتها التطويرية دوريًّا للتأكد من مدى مناسبتها لحاجات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ومتابعتها لنتائج الأبحاث وأفضل الممارسات في مجال التعلّم والتعليم؟

٣ - القيادة المدرسية: تعدُّ الإدارة القيادة الركيزة التي تقوم عليهما المدرسة، حيث تقوم بالتنسيق بين مختلف وحدات المدرسة، وتقود العملية التعليمية والتربوية نحو الأهداف المرجوة.

- ما مؤهلات القائمين على إدارة المدرسة؟
- هل شكلت المدرسة مجلس إدارة يقوم بمهامه بفاعلية؟
- هل لدى المدرسة هيكل تنظيمي يوضح علاقة الإدارة والعاملين ببعضهم البعض؟
- هل توفر الإدارة المناخ المدرسي السليم داخل المدرسة؟
- هل تدعم القيادة التنمية المهنية لجميع العاملين بالمؤسسة؟
- هل تتوافر بالمدرسة أدلة عمل وأنظمة ولوائح (دليل سياسات وإجراءات للموظفين، والمعلمين، والطلاب لتحديد المسئوليات والصلاحيات؟

- هل تلتزم إدارة المدرسة بلوائح ونظم كل من وزارة التربية والتعليم والمنطقة التعليمية في جميع تعاملاتها، وتطبق إرشادات العمل واللوائح والتعميمات؟
- هل يمتلك مدير المدرسة سلطة كافية لقيادة المدرسة ويستطيع اتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق رسالة وأهداف المدرسة؟
- هل يحقق المدير القيادة للمجتمع المدرسي، ويشرك الأطراف المختلفة في اتخاذ القرارات؟
- هل يساعد تنظيم المدرسة وإدارتها في تحقيق رسالتها وأهدافها؟
- هل تسهم القيادة الإدارية والنظم الإجرائية بالمدرسة في تكوين علاقات عمل تعاونية بين الإدارة وهيئة التدريس بما يساعد على تحسن مستوى المدرسة؟
- هل تحرص المدرسة على الاهتمام بآراء وملاحظات أولياء الأمور وأخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات؟
- هل تلم إدارة المدرسة بنقاط القوة والضعف لديها من خلال إجراءات التقييم التي تقوم بها لقياس أداء الطلاب والاستفادة من هذه المعلومات في تحديد أولويات التطوير والتحسين؟
- هل توفر المدرسة التمويل المناسب لتنفيذ أهدافها وأنشطتها؟
- هل لدى إدارة المدرسة القدرة على إدارة الموارد المالية للمدرسة بكفاءة وفعالية وبما يتلاءم مع تحقيق الأولويات الاستراتيجية بالمدرسة؟
- هل تتوافر الكشوف والسجلات المالية الدقيقة والتي يتم مراجعتها والتدقيق عليها من قبل إحدى الشركات المعتمدة من المجلس؟

٣- المباني المدرسية والتجهيزات: تحتاج كل مدرسة إلى امكانات وتجهيزات مناسبة تمكنها من تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

- هل مبنى المدرسة مصمم ومعد خصيصاً ليكون منشأة تعليمية؟

- هل مبنى المدرسة يتناسب مع عدد طلابها؟
- هل مساحة فصول المدرسة تتناسب مع عدد طلابها؟
- هل تمتلك المدرسة مرافق تعليمية مناسبة من معامل ومختبرات وغيرها؟
- هل تمتلك المدرسة التجهيزات اللازمة من أثاث ومكاتب وسبورات وغيرها؟
- هل تمتلك المدرسة مساحات داخلية كافية لحركة الطلاب؟
- هل تمتلك المدرسة مساحات خارجية كافية لأنشطة الطلاب؟
- هل المناطق التي يقدم بها الطعام مناسبة ونظيفة، والطعام عالي القيمة الغذائية ومناسب للطلاب؟
- هل تستوفي المدرسة كل الشروط القانونية للصحة، والأمان والسلامة؟
- هل تدعم البنية التحتية التكنولوجية عملية التعلّم والاحتياجات التشغيلية في المدرسة؟

٤- الموارد البشرية: يشمل تكامل والتنسيق بين كل العوامل التي تسهم في تحقيق الجودة وأهداف المدرسة.

- هل تستوفي مؤهلات الإداريين والموظفين والمعلمين شروط وزارة التربية والتعليم؟
- هل مؤهلات المعلمين وتخصصاتهم تناسب المواد التي يدرسونها؟
- هل تنفذ المدرسة برامج تنمية مهنية للإداريين والموظفين والمعلمين؟
- هل تقوم المدرسة بتقييم الإداريين والموظفين والمعلمين بطريقة موضوعية وعادلة؟
- هل تمتلك المدرسة نظام واضح ومعلن للحوافز التشجيعية للإداريين والموظفين والمعلمين؟
- هل يتعاون معلمو كل تخصص فيما بينهم ومع معلمي التخصصات الأخرى وذلك عبر المستويات الصفية المختلفة لدعم تعلّم الطلاب؟

٥- المنهج: تصميم برنامج تعليمي (منهج) متكامل ومتوازن يحقق النمو الأقصى لكل طالب من جميع الجوانب: العقلية، والجسمية، والانفعالية.

- هل يحتوي المنهج على المعلومات الأساسية والمهارات ويوفر خبرات تعلّم منصفة للطلاب تتحدى قدراتهم بما يكفل حصولهم جميعًا على فرص كافية لتنمية مهارات التعلّم والتفكير والحياة التي تؤدي إلى النجاح في المستوى الدراسي التالي؟ وهل يستوفي المنهج المتطلبات المحددة من وزارة التربية والتعليم؟
- هل يتم تحديد نواتج التعلم لكل صف ومرحلة تعليمية، والخصائص المحددة للخريجين بشكل يتناسب مع أهداف المدرسة التعليمية، وهل يتم وضع استراتيجيات شاملة لتحقيق ذلك؟
- هل يوجد دليل لكل مادة دراسية، وتوصيف لها، وأدوات لمساعدة الطلاب والمعلمين بشكل مستمر؟
- هل يثرى المنهج على أساس نتائج البحث والتغيرات في المجالات الأكاديمية ونتائج التقييم والأهداف التربوية؟
- هل هناك تنظيم متكامل للمنهج والخطة الدراسية بناءً على توقعات واضحة ومحددة لتعلّم الطلاب، بحيث يتم تقديم مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية في كل مادة دراسية، ويتم تحديد الأنشطة الصّفية واللا صفية بوضوح؟
- هل تتوافر خريطة متكاملة للمنهج لدى كل معلم يحدد في ضوئها مسار عمله خلال العام الدراسي؟
- هل تساعد الخطة التربوية والمنهجية على تفاعل الطلاب النشط في عملية التعلّم، وتوفر الفرص لاستكشاف تطبيقات مهارات التفكير الأكثر تقدمًا، بالإضافة للبحث عن الأساليب الحديثة في التطبيقات التربوية؟

- هل تضمن المدرسة انسجام كل من الكتب الدراسية، والخطط التربوية، والأنشطة التربوية، والخدمات المساعدة، والمصادر، وتقييم مستوى تعلّم الطلاب بحيث تسير في خط واحد وتناسب للطلاب؟
- هل تتوافر الكتب الدراسية وأدلة المعلمين في الوقت المناسب وبأعداد كافية؟
- هل يسهم المعلمون في تطوير ومراجعة المنهج بناءً على تقييم أداء الطلاب ومستوى تحقيقهم لأهداف التعلم؟

٦- **مصادر التعلّم:** تتضمن الاستخدام الفعال للمكتبة ومصادر التعلّم بما يمكّن المعلمين والطلاب من تحسين التعلّم.

- هل يتوافر في المدرسة مكتبة أو مركز لمصادر التعلّم يتلاءم مع احتياجات الطلاب، والمعلمين، ومنسوبي المدرسة؟
- هل يتناسب حجم المكتبة أو مركز مصادر التعلّم، وعدد العاملين فيها، وساعات العمل مع احتياجات وتطلعات الطلاب والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وتطبيقات المنهج؟
- هل يدير المكتبة أو مركز مصادر التعلّم مختص في هذا المجال؟
- هل تحفظ المقتنيات بطريقة تسهل طريقة وصول الطلاب والمعلمين إليها لاستخدامها؟
- هل تستخدم المدرسة وسائل تقنية حديثة لدعم عملية التعلّم والتعليم تمكن الطلاب والمعلمين من الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت؟
- هل يستخدم الطلاب وهيئة التدريس والموظفون خدمات المعلومات والبرامج بالمكتبة؟
- هل يتناسب حجم المكتبة أو مركز مصادر التعلّم، وعدد العاملين فيها، وساعات العمل مع احتياجات وتطلعات الطلاب والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وتطبيقات المنهج؟

- هل توجد ميزانية سنوية مناسبة لدعم مقتنيات واحتياجات المكتبة أو مصادر التعلّم؟
- هل غرف الدروس مجهزة بأجهزة حديثة تعين تعلم الطلاب؟

٧- جودة التدريس: ينبغي أن تحرص المدرسة على تقديم المدرسة تعليمًا يساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير العليا.

- هل يتم تحفيز التعلّم النشط لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات مناسبة (مثل التعلّم الذاتي والتعلّم بالمشاريع والبحوث والتعلّم باللعب والتعلّم التعاوني)؟
- هل يتيح المعلمون الفرص للطلاب لتطبيق مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واستكشاف الأساليب الجديدة لتطبيق معارفهم؟
- هل يوفر المعلمون بيئة تعلم آمنة ومشجعة للطلاب؟
- هل توفر المدرسة برامج لتحسين مهارات المعلمين في أساليب التدريس الحديثة؟
- هل يستخدم المعلمون الأنشطة الصفية واللاصفية لزيادة تحصيل الطلاب؟
- هل يوضح المعلمون أهداف الدروس بحيث يدرك الطلاب ما يحتاجونه للتعلّم وإمكانية الحكم على مدى استيعابهم له؟
- هل أساليب التدريس والمصادر التعليمية قادرة على جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم للتعلّم، ودعم تطوير مهاراتهم؟
- هل لدى المدرسة خطة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابها؟
- هل تتسق استراتيجيات التعليم والتعلّم مع رسالة المدرسة وأهدافها؟
- هل تتابع قيادة المدرسة وتدعم تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين بما يضمن نجاح جميع الطلاب؟

- هـل يشـارك المعلمـون في مجتمعـات تعـلّم تعاونيـة لتحسـين تعلـيم وتعلـم الطلاب؟
- هـل تحلـل نتـائج تقيـيم تعلـم الطـلاب وتسـتخدم لتحسـين تصـميم طـرق التدريس وفعاليتها، بحيث تلبي حاجات الطلاب؟
- هل تقيم المدرسة بانتظام فعالية طرق تدريس المعلمين؟

٨- خـدمات ودعـم الطـلاب: ينبغـي أن تحـرص المدرسـة علـى زيـادة تحصـيل طلابهـا وعلـى تحقيق نموهم المستمر.

- ما معدل عدد الطلاب في الشعبة الواحدة؟
- هل تمتلك المدرسة نظام فعال لإرشاد وتوجيه الطلاب؟
- هل يتم مسح دوري لكشف احتياجات الطلاب الإرشادية؟
- هل لدى المدرسة خدمات إرشادية طلابية مناسبة يقدمها متخصصون مؤهلون (مثل: الإرشاد النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، والمهني)؟
- هل تمتلك المدرسة نظاماً لتشجيع الطلاب على التميز والإبداع؟
- هـل تـوفر المدرسـة نظـام سـجلات أكاديميـة وشخصـية للطـلاب سـرية ودقيقـة وشاملة وتتماشى مع الأنظمة واللوائح؟
- هل تقدم المدرسة خدمات إرشادية لأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتزود أولياء أمور الطلاب بتقارير دورية حول النمو الشامل لأبنائهم ويتم التعاون معهم فيما يخص التقدم الأكاديمي والاجتماعي لابنهم أو ابنتهم؟
- هـل يتعـاون كـل مـن المرشـدين، والإداريـين، والمعلمـين والعـاملين بالمدرسـة في تقديم الإرشاد والعون للطلاب؟
- هـل تقـدم المدرسـة خـدمات رعايـة وإرشـاد للطـلاب الـذين يخشـى تسـربهم مـن منخفضي التحصيل وذوي المشكلات الفردية؟
- هل تقوم المدرسة بتقويم الخدمات الطلابية المقدمة بانتظام ومراجعتها بحيث تدعم عملية تحسين تعلم الطلاب؟

٩- تقييم التعلّم: ينبغي أن تقوم المدرسة بعملية تقويم تعلّم الطلاب بصورة دورية وفقًا للأنظمة واللوائح، وأن تستخدم النتائج لتقديم تغذية راجعة للطلاب.

- هل تنظم المدرسة الاختبارات الشهرية والاختبارات الفصلية والنهائية بانتظام؟
- هل تنوع المدرسة طرائق وأساليب التقويم (استخدام طرائق تقويم صفي متنوعة: شفوية / تحريرية / أدائية/ ملف إنجاز/ الأنشطة الصفية واللاصفية، قياس المستويات العليا للتفكير، واستخدام أدوات تقويم مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة)؟
- هل تنفذ المدرسة التقويم وفقًا للمعايير والأنظمة المعتمدة (التحقق من مدى إنجاز الأهداف، وقياس جميع مجالات الأهداف ومستوياتها، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام جدول المواصفات، ورصد الدرجات وفقًا للنظام المعتمد، والالتزام بالأنظمة والتعليمات المعتمدة في إعداد وتنظيم وتنفيذ التقويم)؟
- هل يقوم المعلمون بتحسين أداءات الطلاب في ضوء نتائج التقويم؟
- هل يقوم المعلمون بمناقشة نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين؟
- هل يقدم المعلمون برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقويم؟

١٠- المدرسة والمجتمع: يشمل التفاعل بين المدرسة والمجتمع لتحسين تعلم الطلاب، وخدمة المجتمع.

- هل تتواصل المدرسة مع الأسر بخصوص تعلم أبنائها؟
- هل هناك تواصل فعال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وشخصياته؟ وهل تستعين المدرسة بهم لتحسين شروط وظروف تعلّم الطلاب وزيادة تحصيلهم؟

- هل يشارك المعلمون والطلاب في فعاليات المناسبات المجتمعية والوطنية؟
- هل تتبادل المدرسة الخبرات مع المدارس والمنظمات أو المؤسسات التربوية المحلية أو الإقليمية أو العالمية؟
- هل تشارك مؤسسات المجتمع المحلي أو شخصياته في تنفيذ مشاريع المدرسة وبرامجها التعليمية والتربوية؟
- هل تحشد المدرسة الدعم المجتمعي لتحقيق أهدافها التربوية؟

١١- **ضمان الجودة والتحسين المستمر:** تقوم المدرسة بإعداد وتطبيق نظام جودة داخلي يرتكز على أداءات تعلّم محددة، والاستفادة من نتائجه في تحسين تعلّم الطلاب. وتقوم بنشر تقارير سنوية عن نتائج النظام يتاح للمعنيين من مسؤولين حكوميين وأهالي، ومنظمات مجتمعية مهتمة بالتعليم. ويمكن تشخيص مكونات هذا المستوى في أسئلة محورية من مثل:

- هل تمتلك المدرسة وتطبق نظام تقييم شامل لتعلّم الطلاب يرتكز على مؤشرات أساسية وتوقعات أداء أساسية ومحكات واضحة لتعلّم الطلاب وأدائهم؟
- هل تدرب المدرسة المعلمين والإداريين ومعاونيهم على استخدام نظام التقييم الشامل لتعلّم الطلاب؟
- هل يقوم المعلمون والإداريون ومعاونوهم باستمرار بجمع وتفسير وتحليل البيانات التي يتم جمعها دوريًّا من نظام تقييم تعلّم الطلاب؟
- هل تقوم المدرسة بتقييم الأداء الفردي والعام للطلاب وتحليله كل عام وعمل المقارنات اللازمة بين الطلاب والشعب والصفوف الدراسية؟
- هل تستخدم المدرسة نتائج التقييم بانتظام لصنع القرارات وتطوير استراتيجيات لتحسين تعلّم الطلاب؟

- هل يشترك المعلمون في اجتماعات دورية لمناقشة نتائج تقييم الطلاب بغرض مراجعة المنهج وتحسين استراتيجيات التعلّم؟
- هل تستخدم المدرسة نتائج التقييم الخارجية (نهاية التعليم الأساسي، ونهاية المرحلة الثانوية، وغيرها من الاختبارات التي تظهر مستقبلاً من قبل أطراف خارجية سواء كانت وطنية أو إقليمية أو دولية مثل التمس) لتعرّف أداء طلابها ومقارنتهم بطلاب المدارس الأخرى ووضع خطط لتحسين تعلّم الطلاب في ضوئها؟
- هل تقدم المدرسة تقارير حول أداء الطلاب لأولياء أمورهم بصورة منتظمة، ويتوافر إرشاد خاص بالتطور التعليمي للطلاب والأسر؟

مشروع الاعتماد المدرسي في اليمن

نظرًا للتحديات الكثيرة والمعقدة التي يواجهها نظامنا التعليمي بشكل عام والمدرسة اليمنية بشكل خاص، واستجابة للدعوات التي تنادي بضرورة الأخذ بالمدخل المتدرج لتأسيس ضمان الجودة والاعتماد، نعرض هنامشروع نظام الاعتماد المدرسي في اليمن.

يضم مشروع الاعتماد المدرسي في اليمن ثلاثة مستويات، ينبغي أن تحققها المدارس بالتدريج ابتداءً من المستوى الأول حتى الوصول إلى المستوى الثالث. وتتقدم المدرسة بطلب الاعتماد لمستوى حتى تحققه، ثم تهيء نفسها للتقدم للمستوى التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥م). وتلك المستويات هي:

- المستوى الأول (بداية): ويتطلب التحقق من توافر المتطلبات الأساسية التي تفتقر إليها معظم المدارس اليمنية من بنى تحتية، ومرافق تعليمية، ومناهج، ومعلمين، ومصادر تعلّم، وخدمات طلابية، وتعليم وتعلّم مناسبين، وتقييم سليم.
- المستوى الثاني (أساس): ويتطلب توافر مستوى أداء أعلى من مستوى بداية، بما يوفر آلية للتحسين المستمر في المدارس، وهو يقع في المنتصف بين المستوى الأول الذي يتطلب تحقيق معايير الحد الأدني والمستوى الثالث الذي يتطلب تحقيق معايير الاعتماد المدرسي المتعارف عليها عالميًّا.
- المستوى الثالث (إنجاز): ويمثل مستوى جودة عال في أداء المدارس، بما يحقق متطلبات الاعتماد المدرسي المتعارف عليها عالميًّا.

كما يضم كل مستوى إحدى عشر معيارًا، هي: الرؤية والرسالة، والقيادة والإدارة المدرسية، والموارد البشرية، والمباني والمرافق التعليمية، والتعليم والتعلّم، ومصادر التعلّم، وتقييم التعلّم، ونواتج التعلّم، وخدمات دعم الطلاب، والشراكة المجتمعية، وضمان الجودة والتحسين المستمر.

وفيما يلي عرض المعايير الاحدى عشر ومؤشرات تحقيقها.

المعيار الأول: الرؤية والرسالة

ينبغي أن يكون لكل مدرسة رؤية ورسالة وأهداف تسعى إلى تحقيقها، تنسجم مع سياسة التعليم اليمني، ومترجمة في خطة تطويرية واضحة، توجه عمليات التعليم والتعلّم.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث "إنجاز"
١. هل تمتلك المدرسة رؤية ورسالة واضحة ومعلنة أعدت بالشراكة مع جميع المعنيين؟ ٢. هل تترجم المدرسة رؤيتها ورسالتها في خطة تطويرية تشتمل على أهداف وأنشطة وإجراءات ومسؤوليات ومؤشرات أداء واضحة؟	١. هل تنسجم رؤية ورسالة وأهداف المدرسة المعلنة مع ممارساتها التعليمية؟ ٢. هل تترجم رؤية ورسالة وأهداف المدرسة إلى خطط استراتيجية وتنفيذية للمدرسة؟	١. هل توجه رسالة وأهداف المدرسة كلا من طرق التدريس وعملية التعليم والتعلّم والاجراءات والقرارات التي تتخذها المدرسة؟ ٢. هل تتمّ مراجعة رسالة المدرسة وأهدافها وخطتها التطويرية دوريًّا للتأكد من مدى مناسبتها لحاجات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور؟

المعيار الثاني : القيادة والإدرة المدرسية

تمثل الإدرة القيادة الركيزة التي تقوم عليها المدرسة، فتقوم بالتنسيق بين مختلف وحدات المدرسة، وتقود العملية التعليمية والتربوية نحو تحقيق الأهداف المرجوة .

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث "إنجاز"
١. هل يمتلك القائمون على المدرسة مؤهلات علمية مناسبة؟ ٢. هل تمتلك المدرسة هيكلاً تنظيميًّا واضحًا ومعلنًا؟ ٣. هل تنفذ إدارة المدرسة التعميميات الصادرة عن الجهات المعنية؟ ٤. هل ممارسات وقرارات القيادة المدرسية تسهم في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها؟ ٥. هل توظف قيادة المدرسة مواردها المالية والبشرية بصورة فعالة ؟	١. هل مؤهلات القائمين على إدارة المدرسة مناسبة من حيث التخصص للمواقع التي يشغلونها؟ ٢. هل تمتلك المدرسة نظامًا واضحًا لتحديد المسؤوليات والصلاحيات في ضوء الهيكل التنظيمي؟ ٣. هل توجد لدى المدرسة خطة للتقييم الذاتي لأدائها؟	١. هل لدى المدرسة مجلس فاعل لقيادة المدرسة يمثل فيه الجهات المستفيدة من المدرسة؟ ٢. هل تضع قيادة المدرسة خطة لتحسين الأداء في ضوء نتائج التقييم الذاتي ؟ ٣. هل لدى المدرسة آلية مفعلة لتشجيع العمل التعاوني والعمل بروح الفريق؟

المعيار الثالث: الموارد البشرية

توفرالمدرسة موارد بشرية مناسبة تمكنها من تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل يتوافر الكادر الإداري والتعليمي والفني المناسب لتغطية احتياجات العمل بالمدرسة؟ ٢. هل تتكافأ فرص التنمية المهنية لجميع القوى البشرية في المدرسة؟ ٣. هل تهتم الإدارة المدرسية بتحفيز وتشجيع العاملين في المدرسة ؟ ٤. هل توظف المدرسة الموارد البشرية بصورة تحقق العدالة بين العاملين؟ ٥. هل تُقيم المدرسة أداء المعلمين والعناصر المساندة؟	١. هل مؤهلات المعلمين وتخصصاتهم تتناسب مع المواد التي يدرسونها ؟ ٢. هل هناك آلية واضحة لتحفيز الإداريين والمعلمين على ممارسة التنمية المهنية؟ ٣. هل تمتلك المدرسة خطة للتدريب وفقًا للاحتياجات التدريبية؟ ٤. هل تقوم المدرسة بتقييم الإداريين والمعلمين والموظفين بطريقة موضوعية وعادلة ؟ ٥. هل تشجع المدرسة العلاقات الإنسانية بين العاملين؟	١. هل تسعى الإدارة المدرسية لتوفيرالاحتياج اللازم من الموارد البشرية؟ ٢. هل تنفذ المدرسة برامج تنمية مهنية لجميع العاملين؟ ٣. هل تمتلك المدرسة نظامًا واضحًا ومعلنًا للحوافز التشجيعية للإداريين والمعلمين؟ ٤. هل توجد مجالس علمية مفعلة؟ ٥. هل تقيس الإدارة المدرسية أثر التنمية المهنية على الأدء؟ ٦. هل تشجع الإدارة المدرسية على تبادل الخبرات مع المدارس الأخرى؟ ٧. هل لدى العاملين ملفات إنجاز؟

المعيار الرابع: المباني والمرافق التعليمية

توفرالمدرسة إمكانات وتجهيزات مناسبة تمكنها من تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث "إنجاز"
١. هل مبنى المدرسة معد ليكون مؤسسة تعليمية؟ ٢. هل تتوافر في المدرسة مرافق إدارية (إدارة مدرسية، سكرتيرية، صالة اجتماعات، غرفة معلمين، مخزن، أرشيف)؟ ٣. هل تملك المدرسة مقصفاً مناسباً لتقديم الخدمات للطلاب؟ ٤. هل يوجد في المدرسة مرافق صحية مناسبة؟ ٥. هل يتوافر في المدرسة الأثاث الكافي ؟ ٦. هل البيئة المدرسية جيدة الإضاءة والتهوية والنظافة؟	١. هل تملك المدرسة مساحة كافية لإقامة الأنشطة الطلابية؟ ٢. هل تتوافر الشروط الصحية لمقصف المدرسة (التهوية، نظافة جدران المقصف، نظافة عمال المقصف، نظافة الأدوات)؟ ٣. هل تملك المدرسة معامل دراسية (علوم، حاسوب) مهيأة للعمل، مراوح شفط، سلامة المواد الكيميائية، توفر الأدوات اللازمة للعمل في المعمل، التخلص من المواد الكيميائية بصورة صحيحة)؟ ٤. هل توجد في المدرسة مرافق صحية مناسبة تناسب عدد الطلاب؟ ٥. هل الأثاث والتجهيزات الموجودة في المدرسة كافية ومناسبة لسير العملية التعليمية؟ ٦. هل تتوافر في المدرسة مصادر خدمية (كهرباء، ماء، هاتف). ٧. هل تبتعد المدرسة عن الأماكن التي تشكل خطراً على الطلاب (كابلات ضغط عالي، محطات الغاز، محطات البترول، محولات كهربائية)؟	١. هل جميع مرافق المدرسة تنطبق عليها المواصفات الملائمة للقيام بعملية التعليم؟ ٢. هل توفر المدرسة صالة رسم، مسرح، مصلى، صالة رياضية؟ ٣. هل تتصف بيئة المدرسة بأنها آمنة؟ ٤. هل تتناسب تجهيزات المعامل الدراسية مع عدد الطلاب في المدرسة؟ ٥. هل يراعي المبنى المدرسي النواحي الجمالية من حيث التشجير والطلاء؟ ٦. هل تتوافر في المدرسة تسهيلات مناسبة وملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة؟

المعيار الخامس : التعليم والتعلم

تحرص المدرسة على تقديم تعليم يساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير وتحقيق أهداف التعلّم.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل تتابع المدرسة إعداد المعلمين وتنفيذهم خطط يومية /سنوية / فصلية وفقـًا لخطط توزيع المقررات الدراسية؟ ٢. هل تتابع المدرسة استخدام المعلمين استراتيجيات تدريس تفعل دور المتعلم في التعلّم؟ ٣. هل ينوع المعلمون نشاطات التعليم والتعلّم الصفية واللاصفية وبما يناسب جميع الطلاب ويراعي الفروق الفردية؟ ٤. هل تتابع المدرسة استخدام المعلمين بفاعلية الأدوات والوسائل المتاحة (المعامل، المكتبة،...). ٥. هل يتبادل المعلمون الخبرات فيما بينهم؟ ١. هل تتأكد المدرسة من استخدام المعلمين الإمكانات المتاحة في البيئة المحلية لتحقيق الأهداف التعليمية ؟	١. هل تتابع المدرسة توظيف المعلمين أنشطة التعليم والتعلّم الصفية واللاصفية بما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا ؟ ٢. هل تتابع المدرسة استخدام المعلمين استراتيجيات تراعي ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين، المتفوقين، ذوي الإعاقة، صعوبات التعلّم، بطيئي التعلم) في الأنشطة التربوية. ٣. هل تتابع المدرسة تشجيع المعلمين المتعلمين على استخدام مصادر معرفة متعددة (مطبوعة، إلكترونية). ٤. هل لدى المدرسة خطة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابها ؟	١. هل تتابع المدرسة توجيه المعلمين للمتعلمين إلى العمل في مشروعات وأنشطة تربوية: جماعية، وفردية تراعي اتجاهاتهم وميولهم؟ ٢. هل تتابع المدرسة توجيه المعلمين للمتعلمين إلى العمل في أنشطة تنمي مهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا؟ ٣. هل تسهم عمليات التعليم والتعلّم في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين.؟ ٧. هل تتابع المدرسة استخدام المعلمين أنشطة إثرائية متنوعة؛ لتنمية الذكاءات المتعددة، والمواهب لدى المتعلمين؟

المعيار السادس: مصادر التعلم

تضمن المدرسة الاستخدام الفعال للمكتبة أو مركز مصادر التعلم بما يمكّن المعلمين والطلاب من تحسين التعلّم.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل يتوافر الكتاب المدرسي لكل طالب بداية العام الدراسي؟ ٢. هل يتوافر دليل المعلم لكل معلم بداية العام الدراسي؟ ٣. هل تمتلك المدرسة خطة لإنشاء مكتبة وغرفة مصادر التعلّم؟ ٢. هل تقدم إدارة المدرسة تسهيلات تساعد المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية بسيطة؟	١. هل يتوافر في المدرسة مكتبة أو غرفة مصادر التعلّم تتلاءم مع احتياجات الطلاب والمعلمين ومنتسبي المدرسة ؟ ٢. هل تتلاءم مصادر التعلّم المتوافرة مع المرحلة الدراسية/الفئة العمرية للطلاب؟ ٣. هل يوجد توثيق لاستخدام الطلاب والمعلمين مصادر المعلومات والبرامج المكتبية؟ ٤. هل تحفظ المقتنيات بطريقة علمية تسهل للطلاب والمعلمين الوصول إليها واستخدامها؟ ٥. هل توجد قائمة بالتعليمات والإرشادات الخاصة بكيفية استخدام مصادر التعلّم والمراجع بالمكتبة؟	١. هل تفعل المدرسة المكتبة أو غرفة مصادر التعلّم بما يسهم في تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها؟ ٢. هل توفر المكتبة أو مصادر التعلّم معلومات متنوعة مطبوعة وغير مطبوعة ذات علاقة بالاحتياجات التربوية والتعليمية؟ ٣. هل تستخدم المدرسة وسائل تقنية حديثة لدعم عملية التعليم والتعلّم؟ ٤. هل تقيم المدرسة دورات تدريبية وإرشادية للطلاب والمعلمين على الاستخدام الأمثل لمصادر وتقنيات التعليم؟ ٥. هل تضمن المدرسة للطلاب والمعلمين الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت؟ ٨. هل تقوم المدرسة بتحديث مقتنيات المكتبة أو مركز مصادر التعلّم، وتواكب الجديد في هذا المجال؟

المعيار السابع: تقييم التعلم

تنفذ المدرسة عملية تقويم تعلم الطلاب بصورة دورية وفقًا للأنظمة واللوائح، وتستخدم النتائج لتقديم تغذية راجعة للمعلمين والطلاب.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل تنفذ المدرسة الاختبارات الشهرية والفصلية والنهائية بانتظام؟ ٢. هل تقدم المدرسة تغذية راجعة للطلاب عن نتائج الاختبارت بصورة مستمرة؟ ٣. هل يراعي التقويم الفروق الفردية بين الطلاب؟ ٤. هل تُشجع المدرسة المعلمين والطلاب على استخدام التقويم الذاتي؟ ٥. هل تستخدم المدرسة أدوات ملائمة لتقويم ذوي الاحتياجات الخاصة؟	١. هل يقوم المعلمون بمناقشة نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين؟ ٢. هل يقدم المعلمون برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقييم؟ ٣. هل تعد وتنفذ المدرسة برامج علاجية للطلاب منخفضي التحصيل الدراسي؟ ٤. هل تستخدم المدرسة أدوات متنوعة لتقويم الطلاب: تحريرية، وشفوية، وأدائية، وكتابة تقارير، ومشاريع؟ ٥. هل تستخدم المدرسة ملف الإنجاز لتقويم تعلّم الطلاب؟ ٦. هل تعد وتنفذ المدرسة برامج تطوير أداء المعلم، في ضوء نتائج التقويم؟ ٧. هل تقوم المدرسة بتحليل نتائج التقويم؟	١. هل تتضمن عملية التقويم أداءات الطلاب في الأنشطة الصفية واللاصفية ؟ ٢. هل يقيس التقويم جميع مجالات الأهداف: المعرفية، والوجدانية، والمهارية؟ ٣. هل تزود المدرسة أولياء الأمور بتغذية راجعة منتظمة لمستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم؟ ٤. هل يطور المعلم أداءه وأساليبه بناءً على نتائج التقويم؟ ٥. هل يتم إعداد أدوات التقويم وفقًا لمخرجات التعلّم المقصودة؟

المعيار الثامن : نواتج التعلم

تقوم المدرسة بالتحقق من مدى اتفاق نواتج تعلّم الطلاب مع ماهو متوقع في هذه المرحلة، وتتفق مع متطلبات الممارسة المهنية.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث "إنجاز"
١. هل يجتاز المتعلمون أدوات التقييم العلمي بنجاح؟ ٢. هل يمارس المتعلمون القيم الإنسانية وقيم المواطنة في حياتهم العلمية (يحفظون النشيد الوطني، مساعدة الأسر الفقيرة، تعبير شفوي عن القيم والاعتزاز بالوطن، توظيف الإذاعة المدرسية لحل مشكلة ما ؟ ٣. هل يحافظ المتعلمون على المدرسة ومواردها؟ ٤. هل يلتزم المتعلمون المناقشة والحوار وتقبل الرأي الأخر وتبادل المعلومات والخبرات داخل الصف؟	١. هل يتبع المتعلمون قواعد الأمن والسلامة في أداءآته؟ ٢. هل يطبق المتعلمون مهارات التفكير العليا في حل المشكلات واستكشاف الأساليب الجديدة لتطبيق معارفهم ؟ ٣. هل يمارس المتعلمون مهارات حياتية مرتبطة بالمنهج وتساعدهم في تحديد مسارهم الأكاديمي أو المهني؟ ٤. هل يشارك المتعلمون في أنشطة التوعية المختلفة (الصحية، الثقافية، الدينية، الوطنية، إلخ) داخل المدرسة؟	١. هل يرتفع مستوى أداء المتعلمين باستمرار عملية التحسين بالمدرسة؟ ٢. هل يحقق المتعلم مستوى التحصيل المطلوب في جميع المواد وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة ؟ ٣. هل يظهر المتعلمون حماس وتنافس للتميز والإبداع؟ ٤. هل يعد المتعلمون بحوثًا علمية تسهم بدور فعال في حل مشاكل اجتماعية؟ ٥. هل يجيد المتعلمون استخدام مصادر التعلّم الحديثة لمتابعة كل ما هو جديد من معارف ومعلومات؟

المعيار التاسع: خدمات دعم الطلاب

تحرص المدرسة على زيادة تحصيل طلبتها وعلى تحقيق نموهم المستمر.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل تتوفر المدرسة الخدمات الصحية الأولية للطلاب؟ ٢. هل توجد لائحة مكتوبة تنظم إجراءات الثواب والعقاب للطلاب؟ ٣. هل تقدم المدرسة الخدمات الإرشادية المختلفة للطلاب ؟ ٤. هل تتوفر المدرسة إرشادات خاصة بالأمن والسلامة؟	١. هل يستفيد الطلاب من الخدمات الصحية؟ ٢. هل يتم مسح دوري لاستكشاف احتياجات الطلاب الإرشادية؟ ٣. هل توفر المدرسة جوًّا للحماية من التسلط والعدوانية بين طلابها ومنتسبيها؟ ٤. هل توفر المدرسة الحماية المناسبة لسجلات ووثائق الطلاب؟ ٥. هل تتوافر في المدرسة قاعدة بيانات رقمية للطلاب (سجلات الطلاب، النتائج،...)؟	١. هل تستطلع المدرسة آراء الطلاب حول جودة الخدمات المقدمة لهم؟ ٢. هل تقدم المدرسة خدمات إلكترونية للطلاب وأولياء الأمور؟ ٣. هل تفعل المدرسة برامجها وخططها الترفيهية بما يخدم رؤية ورسالة المدرسة؟ ٤. هل تقوم المدرسة بدعم الابتكارات والإبداع وتشجيع التفكير العلمي والناقد والمسؤولية الاجتماعية ؟

المعيار العاشر : الشراكة المجتمعية

توفر المدرسة بيئة تشجع على التفاعل بين المدرسة والمجتمع لتحسين تعلم الطلاب، وخدمة المجتمع.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل يتوافر لدى المدرسة مجلس آباء أو أمهات؟ ٢. هل تقيم المدرسة فعاليات مشتركة للآباء مع أبنائهم؟ ٣. هل يتشارك المجتمع المحلي والمدرسة في حضور الفعاليات والاحتفالات التعليمية والمجتمعية؟ ٤. هل تعد المدرسة خطة وسياسة لآلية التواصل مع أولياء الأمور تحدد فيها طرق التواصل والأنشطة والفعاليات الخاصة بهم ؟ ٥. هل تنفذ المدرسة برامج توعوية داعمة لثقافة الشراكة المجتمعية؟ ٦. هل تتواصل المدرسة مع المجتمع لتقديم خدمات طوعية للمدرسة؟	١. هل ينعقد مجلس الآباء والأمهات بشكل دوري ويمارس مهامة؟ ٢. هل تعكس خطة المدرسة التطويرية مشاركة المجتمع المحلي؟ ٣. هل تتيح المدرسة للمجتمع استخدم مرافقها في أنشطة هادفة؟ ٤. هل يسهم المجتمع المحلي في صيانة المبنى المدرسي وتحسين بيئة المدرسة؟ ٥. هل يستفيد المجتمع المحلي من خدمات المدرسة في محو الأمية وتعليم الكبار؟	١. هل يشارك مجلس الآباء والأمهات في المدرسة في تقويم عملية التعليم والتعلم ؟ ٢. هل تؤدي الشراكة المجتمعية إلى تحسن العملية التعليمية وزيادة معدل الالتحاق والبقاء؟ ٣. هل يتحسن أداء الطلاب نتيجة التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور؟ ٤. هل تنخفض المشكلات السلوكية للطلاب نتيجة تعاون المدرسة وأولياء الأمور؟ ٥. هل تشرك المدرسة المجتمع المحلي في حل المشكلات وتذليل الصعوبات التي تواجه المدرسة؟

المعيار الحادي عشر: ضمان الجودة والتحسين المستمر

تنشئ كل مدرسة لجنة ترتبط بمدير المدرسة، تكون مهمتها تنفيذ وتنسيق ومتابعة أنشطة ضمان الجودة في المدرسة.

المستوى الأول " بداية"	المستوى الثاني "أساس"	المستوى الثالث" إنجاز"
١. هل يوجد فريق جودة بالمدرسة؟ ٢. هل تقوم المدرسة بنشر ثقافة الجودة بالمدرسة والمجتمع المحيط ؟ ٣. هل يمارس فريق الجودة المهام والصلاحيات المناطة به؟	١. هل تمتلك إدارة المدرسة نظاماً لإدارة الجودة في المدرسة؟ ٢. هل تقوم المدرسة بعملية التقويم الذاتي بصورة دورية؟ ٣. هل تقوم المدرسة بوضع خطة لضمان الجودة والتحسين المستمر؟	١. هل قيادة المدرسة جادة في سعيها للحصول على الاعتماد المدرسي؟ ٢. هل تستخدم المدرسة نتائج التقييم بانتظام لصنع القرارات وتطوير استراتيجيات لتحسين تعلّم الطلاب؟

ثانيًا: نموذج ضمان الجودة المقترح للتعليم العالي

تبنى مجلس الاعتماد الأكاديمي في اليمن المدخل النمائي (Incremental Approach) في ضمان جودة التعليم العالي. ويتضمن ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في اليمن المستويات الثلاثة الآتية:

المستوى الأول: بداية (Beginning)

ويتطلب تحقيق المؤسسة التعليمية بصورة رئيسة المتطلبات الأساسية للجامعات من رسالة وأهداف، ومناهج دراسية، وإدارة جامعية، ومرافق تعليمية، وموارد مالية كافية.

المستوى الثاني: أساس (Foundation)

ويتطلب أن تقوم المؤسسة التعليمية ببناء وتطبيق نظام جودة داخلي، والاستفادة من نتائجه في تحسين تعلّم الطلاب.

المستوى الثالث: إنجاز (Accomplished)

ويتطلب تحقيق المؤسسة التعليمية المستويات المتعارف عليها للاعتماد والتي يقرها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي لهذا المستوى والتي تكافئ معايير الاعتماد الإقليمية والعالمية.

معايير المستوى الأول:

تتضمن معايير المستوى الأول خمسة معايير، كل منها يضم عددًا من المعايير الفرعية. فيتصل المعيار الأول برسالة البرامج وأهدافها ومخرجات التعلّم؛ ويتصل الثاني بالبنية الأكاديمية للبرامج الأكاديمية من خطط دراسية، ومقررات، وأعضاء هيئة التدريس، ونظام القبول والتسجيل؛ ويتصل الثالث بالبنية التنظيمية والإدارية للبرامج الأكاديمية؛ كما يتصل المعيار الرابع بالبنية المادية اللازمة لطرح البرامج الأكاديمية من منشآت ومرافق تعليمية؛ أما الخامس والأخير، فيتصل بالموارد المالية المطلوبة لتنفيذ البرامج الأكاديمية (مجلس الاعتماد الأكاديمي، فبراير ٢٠١٣م أ).

وتعدُّ وثيقة المعايير جزءًا من منظومة متكاملة تتضمن القانون رقم (١٣) لسنة ٢٠٠٥م بشأن الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية، ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الجمهوري رقم (١٤٠) لسنة٢٠٠٧م، ونموذج مواصفات البرامج الأكاديمية، ونموذج مواصفات المقررات الدراسية الصادرين من المجلس. ونورد في الصفحات التالية عرضًا مفصلاً لكل معيار من المعايير التي أقرها المجلس ومعاييره الفرعية.

ويمكن الرجوع إلى نسخة من تلك المعايير في الملحق رقم (١٠).

معايير المستوى الثاني:

أُعدت هذه المعايير بصورة رئيسة استنادًا إلى معرفة حصيفة بواقع مؤسسات التعليم العالي اليمنية ومتطلباتها، بهدف مساعدتها على تحقيق متطلبات ضمان الجودة.

ويتوقع من المؤسسات التعليمية تحقيق هذه المعايير خلال عامين، بدءًا من تاريخ الحصول على المستوى الأول "بداية". كما يمكن لتلك المؤسسات التي قد قطعت شوطًا لا بأس به في الجودة، أن تتقدم للحصول على المستوى التالي قبل انتهاء فترة العامين، إذا تقدمت بما يثبت للمجلس تأهلها لذلك.

ويضم هذا المستوى (٧) معايير، هي: قيادة ضمان الجودة، وخطة تحسين الجودة، وجودة البرامج الأكاديمية، وجودة نظام تقييم مخرجات التعلّم، وجودة أعضاء هيئة التدريس، وجودة مصادر التعلّم ودعم تعلّم الطلاب، وجودة نظام المعلومات. ونورد فيما يلي تفاصيل كل من هذه المعايير (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، سبتمبر، ٢٠١٣م ب).

وتركز معايير هذا المستوى على ضرورة أن تمتلك المؤسسة التعليمية نظام ضمان جودة فعال يمكنها من متابعة وتقييم أدائها بنفسها، بصفته آلية للتحسين المستمر. وفي هذا السياق، يتوقع المجلس أن تقوم كل مؤسسة تعليمية، بصورة مستمرة، بتَقييم

جـودة أدائهـا، وبصـورة رئيسـية جـودة برامجهـا الأكـاديميـة، في ضـوء نظـام تقيـيم تعلـّم الطلاب، يضمن جودة التقييم والاستفادة من نتائجه.

ويمكن الرجوع إلى نسخة من تلك المعايير في الملحق رقم (١١).

معايير المستوى الثالث:

وهي معايير تتشابه كثيراً مع معايير الاعتماد المطبقة في كثير من دول المنطقة، وهي تركز بصورة رئيسة على اعتماد البرامج الأكاديمية. وتتضمن (١١) معياراً (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، يونيو ٢٠١٣م)، هي:

١ - رسالة البرنامج ومخرجات التعلّم.

٢ - القيادة والإدارة.

٣ - الموارد المالية.

٤ - المرافق والبنى التحتية.

٥ - نظام الجودة والتحسين المستمر.

٦ - الطلاب.

٧ - البرنامج الأكاديمي والتعليم والتعلّم.

٨ - أعضاء هيئة التدريس.

٩ - مصادر التعلّم.

١٠ - التميز العلمي، والبحث والإبداع.

١١ - خدمة المجتمع.

٥ - ويمكن الرجوع إلى نسخة من تلك المعايير في الملحق رقم (١٢).

الجزء الثالث

الإطار الوطني للمؤهلات ومعايير المناهج والبرامج الأكاديمية

الفصل العاشر

الإطار الوطني للمؤهلات

تطلب النمو المطرد في التعليم وتنوع مساراته (عام، فني، جامعي) التوصل لفهم واضح ومشترك للمعارف والمهارات التي يكتسبها الطلاب الحاصلون على مؤهلات علمية (شهادات علمية) من مؤسسات تعليمية متنوعة وفي مستويات تعليمية مختلفة. كما شكل تنقل الخريجين بين الدول تحد تطلب – أيضًا– من الدول العمل على التوصل إلى فَهم مشترك لما هو متوقع من كل مستوى من المستويات المختلفة للمؤهلات العلمية أكثر أهمية. وفي عام ٢٠٠٣م، التقى وزراء التعليم العالي في الدول الأوروبية، في إطار اتفاق بولونيا، وناقشوا ضرورة أن تعدَّ كل دولة إطار وطني للمؤهلات بهدف التوصل إلى فَهم مشترك للدرجات العلمية التي تصدرها كل دولة. وكذلك قرروا أن يكون هناك إطار للمؤهلات على مستوى أوروبا. ولقد وضعت اليوم العديد من الأطر الوطنية للمؤهلات في معظم دول أوروبا وكذلك بعض دول المنطقة العربية.

ويمثل "الإطار الوطني للمؤهلات" أداة مهمة تطمئن المجتمع والجهات ذات العلاقة (محليًّا وإقليميًّا ودوليًّا) بأن لدى خريجي المؤسسات التعليمية مهارات تكافئ ما يحصل عليه أقرانهم من مؤسسات تعليمية أخرى في نفس البلد وفي بقية دول العالم. كما أنه يُسهل توثيق الدرجات العلمية التي يحصل عليها الخريجون سواء عند التقدم للدراسة أو العمل في الداخل أو عند السفر للدراسة أو العمل في الخارج.

ويوفر الإطار الوطني للمؤهلات بنية مهمة لترتيب ووصف وتنظيم العلاقات بين الدرجات العلمية المختلفة في البلد الواحد. وينظم جميع الدرجات العلمية التي تعترف بها الدولة تراتبيًّا، كما يُعرّف كل منها بصورة واضحة لا لبس فيها. وفيه تعرف الدرجات العلمية بأنها مجموعة موثقة من المهارات التي ينبغي أن يحصل عليها الدارس بغض

النظر عن مسار التعلّم. فهو يضع الدرجات العلمية في مستويات من الأدنى حتى الأعلى (من التعليم الأساسي حتى الدكتوراه)، وفي مختلف مسارات التعلّم (عام، فني، وجامعي). ولأنه يوصف المهارات التي يكتسبها الخريجين في كل شهادة علمية، فإنه يُسهل انتقال الدارسين من مسار تعلّم لآخر (عام إلى فني أو العكس، فني إلى جامعي أو العكس).

ويتمُّ توصيف الدرجات العلمية بعبارات عامة تحدد مستوى المهارات والمعارف التي ينبغي أن يتقنها خريجو كل درجة علمية بغض النظر عن طبيعة التخصص. وتغطي مخرجات تعلّم في المجالات الآتية: المعرفة والفهَم، وتطبيق المعرفة والفهم، وإصدار الأحكام، ومهارات التعلّم والتواصل. وهذا يسهل عملية وضع البرامج التعليمية لمختلف المؤسسات التعليمية، كما يسهل مقارنتها بين مسارات التعلّم المختلفة، وكذلك يسهل انتقال الطلاب من مسار إلى آخر. وهذا ما يسهم في تحقيق ضمان جودة مخرجات تعلّم البرامج التعليمية المختلفة.

تعريف الإطار الوطني للمؤهلات:

أداة تربط بين فئات ومستويات المهارة من جهة، والمؤهلات (الشهادات) الدراسية التي تمنحها المؤسسات التعليمية وهيئات التدريب بمستوياتها المختلفة من جهة أخرى. ويمثل سُلّما تقارن بموجبه المؤهلات الدراسية سواء على المستوى الوطني أم الاقليمي أم الدولي.

ويُعد الإطار الوطني للمؤهلات مهم لجهات عديدة:

- الدولة: حتى تضمن أن المؤهلات التي تصدرها مؤسساتها التعليمية مطابقة لتلك التي تصدر في المنطقة والعالم،
- الطلاب: ليكونوا على اطلاع على ما سيتعلمونه وما ينبغي أن يكونوا قادرين على عمله عند إكمال دراسة مرحلة دراسية،
- أولياء الأمور: الذين يريدون أن يوصلوا بأبنائهم وبناتهم إلى أفضل المستويات التعليمية،

- أرباب العمل والمهنيين: حتى يطمئنوا أن الدولة تضمن لهم أن الشهادة التي تمنحها أي من مؤسساتها التعليمية يمكن الوثوق بها.

ومن الجدير بالذكر أن الإطار الوطني للمؤهلات يرتبط بجهات عديدة تشمل قطاعات التعليم المختلفة وقطاعات التأهيل والتدريب والتشغيل، مما يتطلب العمل معاً بين جميع تلك الجهات لتوحيد الرؤى والجهود. وهذا يتطلب وقتًا طويلاً.

وقد صممت أنظمة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لتضمن أن تكون جودة التعليم في أي بلد مساوية للمعايير العالمية. ويُعدُّ الإطار الوطني للمؤهلاتِ عنصرًا مهمًا في هذا النظام. وهو يهدف إلى ضمان اتساق معايير مخرجات تعلّم الطلاب بغض النظر عن المؤسسة التي درس بها الطالب، كما يهدف لضمان تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها المؤسسات التعليمية في شتى أنحاء العالم.

واستجابة للتوجهات العالمية في سوق التعليم والعمل فقد تبنت معظم دول العالم هذا المشروع وأنجزت أطر المؤهلات الوطنية لها، ولا بد لنا أن نستجيب لهذه الدعوة والحاجة الملحة.

القضايا الرئيسية في قطاع التعليم والتأهيل والتدريب والتشغيل:

لم تلق قضية المؤهلات اهتمامًا كافيًا من قبل صناع القرار، فقد ركزت الحكومات جهودها على التوسع في منظومة التعليم بمستوياتها المختلفة من دون أن تخضع نظم التعليم والتدريب لإصلاحات تجعل ما تمنحه من مؤهلات وشهادات مواكبة لاحتياجات سوق العمل بصورة دقيقة. ولم يلتفت البتة إلى عناصر نظام التأهيل، بما في ذلك التعليم العام بمراحله المختلفة وكذا التعليم العالي. كما أن قطاع التعليم الفني والتدريب المهني يعاني طلابه وخريجوه اسيرو هذا المسار فلا يستطيعون الانتقال إلى التعليم العام أو الجامعي، فلا تحتسب لهم المعارف والمهارات العملية المكتسبة عند التفكير في التحويل إلى مسار آخر.

وتتصف نظم التأهيل القائمة بالخصائص الآتية:

- وجود طريق واحد فقط للدراسة يتمثل في الذهاب إلى المدرسة لسنوات عديدة مما يضطر الطلاب البالغون إلى دراسة منهج دراسي بأكمله بدلاً من التركيز على أحد الأجزاء التي تهمهم.
- يثبط النظام من همم الراغبين في التسرب من التعليم مؤقتًا والذين يعتزمون استكماله في فترة لاحقة، إذ يُفرض عليهم بدء الدراسة من جديد أو يعتبروا غير مستوفين لشروط القبول.
- لا يتم الاعتراف بالمعرفة والمهارات المكتسبة بشكل غير رسمي.
- افتقار التعليم الأساسي وعمليات التدريس للجودة اللازمة لوضع أساس قوي يقوم عليه نظام خاص بالمؤهلات.

أهداف إعداد الإطار الوطني للمؤهلات:

تحرص معظم الدول على إعداد أطر وطنية للمؤهلات؛ لأنه يوفر لها مرجعًا وطنيًّا شاملاً ومتكاملاً يوصّف ويحدّد مستويات التحصيل المعرفي في التعليم من التعليم الأساسي إلى التعليم مدى الحياة. ويضم جميع المؤهلات التي تمنحها المؤسسات التعليمية في جميع مستوياتها بدءًا من التعليم العام حتى الدكتوراه وفي كل ميدان من ميادين المعرفة.

ويدعم الإطار الوطني للمؤهلات الاستراتيجيات القطاعية الحكومية في التأهيل والتدريب والتشغيل، ويهدف، غالبًا، إلى :

١. الربط بين قطاعات التعليم والتأهيل والتدريب والتشغيل للتوصل إلى فَهم مشترك للدرجات العلمية.
٢. تحسين فَهم المعنيين للمؤهلات التعليمية ومستوياتها وإعطاء صورة واضحة عن أهمية مخرجات التعلّم لكل مستوى تعليمي وتخصصي للأفراد وأصحاب العمل.
٣. التأكد من أن المؤهلات ذات الصلة ترتبط مع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، وذلك بربط نظام التعليم مع سوق العمل، ورفع قيمة ومعدلات الالتحاق في مسارات التدريب والتعليم المهني.

٤. تحسين فَهم المعنيين لكيفية اتصال المؤهلات بعضها ببعض (من التعليم الأساسي حتى الدكتوراه).
٥. يساعد على تنظيم والسماح بالانتقال الأفقي والرأسي في نظام التعليم والتدريب من خلال إنشاء نظام التجسير بين المؤهلات.
٦. تحديد المسار المهني بوضوح للدارسين في مختلف المستويات والتخصصات، مما يوفر لهم وضوح في الرؤية لإدارة مسارهم المهني والترقي أو الانتقال من مهنة لأخرى في ضوء معايير وشروط محددة بوضوح من دون اجتهاد.
٧. إعطاء قيمة للتعلّم مدى الحياة من خلال تعريف نظم واضحة للتقييم ووضع نظام للحوافز.
٨. تشكيل مرجعية لنظام ضمان الجودة والاعتماد بما يضمن التحسين المستمر لمخرجات التعلّم.
٩. المساهمة في تنمية الشخصية الكاملة للمتعلم، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلد ككل ورفده برأس المال البشري المؤهل.
١٠. تسهيل مطابقة المؤهلات مع مثيلاتها في البلدان الأخرى لتسهيل الاعتراف الإقليمي والدولي للمؤهلات الصادرة من البلد.

القيم والمبادئ الحاكمة لإعداد الإطار الوطني للمؤهلات

يتطلب إعداد إطار وطني للمؤهلات الالتزام بعدد من القيم والمبادئ التي تحكم عملية إعداده بما يضمن إعداد إطار وطني موثوق به، وبحيث يكون محل تقدير محلي وإقليمي وعالمي. ومن تلك القيم والمبادئ الآتي:

١- المساواة والإنصاف:

تتحقق المساواة والإنصاف من خلال الآتي:

أ) توفير فرص متكافئة وعادلة لجميع الأفراد (بما في ذلك المحرومين والمهمشين) للوصول والتقدم في المؤهلات العلمية وعملية التعلّم مدى الحياة.

ب) تطوير مخرجات تعلّم مستويات الإطار الوطني للمؤهلات بحيث تكون واضحة ومميزة بما يضمن التكيف السريع مع البيئات المتغيرة بسرعة، والإنتاجية، والابتكار، والقدرة التنافسية.

جـ) التأكد من سلاسة الانتقال الرأسي والأفقي داخل النظام التعليمي الواحد ككل.

د) تشجيع المصادقة على التعلّم النظامي وغير النظامي ملائمة للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

هـ) تعزيز الشفافية في عملية التنقل من مستوى تعليمي لآخر ومن مسار تعليمي لآخر ضمن نظام التعليم الواحد.

و) إعلاء شأن التعليم والتدريب الفني والمهني وتشجيع زيادة معدل الالتحاق في برامج التدريب والتعليم الفني والمهني وبما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل.

٢- السماح والانتقال والتقدم

يتحقق السماح والانتقال والتقدم من خلال الآتي:

أ) يعمل الإطار الوطني للمؤهلات على دعم التعلّم مدى الحياة من خلال نظم واضحة للتقييم والانتقال والحوافز، بما يشكل نقلة نوعية للعمالة في البلد.

ب) التوصل إلى وضوح في الفروق والاختلافات بين المؤهلات المتعادلة والمتشابهة.

جـ) التوصل إلى وضوح في مسارات التعلّم الأفقية والعمودية، وشفافية في نظام التدرج والانتقال بين المستويات.

٣- تحقيق معايير إعداد الإطار الوطني للمؤهلات

تتحقق معايير إعداد الإطار الوطني للمؤهلات من خلال الآتي:

أ) مدى ملاءمة معايير الإطار الوطني للمؤهلات للتغيرات في الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية.

ب) التأكد من أن جميع المهارات المكتسبة في إطار النظام التربوي الأكاديمي، ونظام التدريب المهني وجميع المهارات المكتسبة عن طريق التعلّم الرسمي وغير الرسمي هي ذات قيمة ومصدقة.

جـ) التأكد من أهمية الانتقال والتقدم للمتعلمين في مستويات التعليم ضمن منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني.

د) ضمان تعزيز وتطبيق مبادئ الجودة ومعايير التعليم والتدريب من قبل مقدمي وموفري التعليم والتدريب.

٤ - ضمان جودة التعليم

يتحقق ضمان جودة التعليم من خلال الآتي:

أ) يتطلب الإطار الوطني للمؤهلات صياغة مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية بصورة رئيسة وفقًا للمعايير المهنية والتي ينبغي أن تشكل أساس توصيف وتصنيف المؤهلات العلمية، أكثر من كونها شهادات رسمية دبلوم وشهادات أخرى مما يعزز من قيمة وجودة المؤهلات العلمية.

ب) ضمان إعداد معايير تعليم وتدريب ترتكز على مخرجات تعلّم تطبق على الدوام، وضمان تلبية مقدمي التعليم والتدريب لمعايير الجودة المتفق عليها.

٥- الاعتراف الإقليمي والدولي

ويتحقق الاعتراف الإقليمي والدولي من خلال

أ) الاستفادة من خبرات الدول الأخرى في التعرف على أنواع الأطر الوطنية للمؤهلات واختيار النوع المناسب للبلد.

ب) مطابقة مستويات الإطار الوطني للمؤهلات مع تلك الأطر في دول أخرى من أجل ضمان أن تكون المؤهلات المكتسبة في البلد متوافقة وقابلة للمقارنة مع مستويات التأهيل في بلدان أخرى. مما يسهل على الخريجين مواصلة الدراسة في الخارج وكذلك سهولة حركة المهنيين اليمنيين بين الدول.

أنواع الأطر الوطنية للمؤهلات:

هناك ثلاثة أنواع رئيسة للأطر الوطنية للمؤهلات، هي:

١ - توثيقي، وهو من النوع الذي يوثق الواقع الحالي للمؤهلات العلمية في البلاد، ويقتصر دوره على تنظيم وتنسيق العلاقة بين المؤهلات الحالية.

٢ - تطويري، وهو من النوع الذي ينشد تحسين واقع المؤهلات العلمية في البلاد، مثل تعريف الدرجات العلمية الحالية ووضع مخرجات تعلّم واضحة لها وتحسين أي اختلالات قائمة.

٣ - تحويلي، وهو من النوع الذي يسعى إلى إحداث تحولات جذرية في واقع المؤهلات العلمية في البلاد، مثل أن يعمل على تغيير النظام التعليمي بحيث يواكب متطلبات سوق العمل والأنظمة التعليمية المتطورة في دول متقدمة.

المكونات الرئيسة للإطار الوطني للمؤهلات:

ينبغي أن يضم الإطار الوطني للمؤهلات العناصر الرئيسة الآتية:

- المستويات: وهي تقابل مسميات المؤهلات العلمية التي توَصْف المتطلبات الفكرية المتزايدة وتعقيدات التَعلم المتوقّعةِ من الطلاب كلما تقدموا في درجاتهم العلمية (من التعليم الأساسي حتى الدكتوراه).
- الساعات المعتمدة أو الوحدات الدراسية: وهي نقاط تخصّص لِوَصْف مقدار الجهد أَو حجمِ التعلّم المتَوقّع لاجتياز درجة تعليمية أو مقرر معين أو أي وحدة دراسية من الوحداتِ المكوّنة للبرنامج الأكاديمي. ويتم الحديث هنا – ايضًا– عما يسمى بزمن التعلّم.
- مجالات التعلّم: وهي الفئات الواسعة لأنواعِ مخرجات التعلّم التي يستهدف البرنامج التعليمي تَطويرها (انظر : الملحق رقم"٩" الذي يورد مثالاً لمخرجات تعلّم برنامج البكالوريوس في مقاطعة أنونتاريو بكندا).

مراحل إعداد الإطار الوطني للمؤهلات

تتضمن عملية إعداد الإطار الوطني للمؤهلات ثلاث مراحل، نوردها فيما يلي ونحدد

أمثلة للأسئلة المحورية التي ينبغي أن يجاب عنها في كل مرحلة من المراحل الثلاث:

١ - الغرض والمجال

- ما الأهداف المتوخاة من إعداد الإطار الوطني للمؤهلات وتطبيقه على أرض الواقع؟
- ما قطاعات التعليم التي سيشملها الإطار الوطني للمؤهلات؟
- من الجهة/الجهات التي ستتولى المبادرة في وضع مشروع إعداد الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما السياسات المطلوبة لتنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما المطلوب لإعداد إطار المؤهلات الوطني؟
- كيف سيصمم الإطار الوطني للمؤهلات؟ وكيف سينفذ؟

٢ - الاستراتيجية

- ما الجهة التي ستدير وتنسق جهود إعداد الإطار الوطني للمؤهلات؟
- كيف ستدار عملية إعداد الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما عدد مستويات الإطار الوطني للمؤهلات؟ وما توصيف كل منها؟
- ما مخرجات تعلّم كل مستوى من مستويات الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما نظام ضمان الجودة المناسب لتقييم جودة الإعداد؟
- ما التعريف الوطني لزمن التعلّم؟ وكيف يحسب زمن تعلّم كل مؤهل؟
- كيف سيتم حساب ساعات التعلّم لكل مستوى أو درجة علمية؟
- كيف سيتم الربط بين متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات وعملية ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

٣ - التنفيذ

- من يتحمل مسئولية الإشراف على تنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات وتطويره المستمر؟

- ما الطاقم الفني المعاون اللازم لتنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما الزمن اللازم لتنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات؟

إدارة مناقشات وقرارات عملية إعداد الإطار الوطني للمؤهلات:

ينبغي أن يوضع عدد من المعايير عند إدارة عملية إعداد الإطار الوطني للمؤهلات، على سبيل المثال:

أ) تحديد وتعريف فئات مخرجات تعلّم البرامج التعليمية.

ب) اتخاذ القرار حول عدد مستويات الإطار الوطني للمؤهلات استناداً الى تصنيف مستويات النظام التعليمي في البلد أو مراجعته إن لزم الأمر.

جـ) اختيار المؤهلات والمستويات على أساس التصنيف المحلي أو تبني تصنيف جديد إذا لزم الأمر.

د) اتخاذ القرار بشأن الشهادات وفقا لمستويات التأهيل.

هـ) اتخاذ القرار بشأن اعتماد مقدمي الخدمات.

و) اتخاذ القرار بشأن تقديم التوجيه والإرشاد.

ز) أية مواضيع أخرى قد تطرح من قبل الشركاء.

متطلبات تنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات

تشمل متطلبات تنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات الآتي:

أ) التأكد من أن القوانين والأنظمة المطبقة على التعليم والتدريب تتماشى مع أهداف الإطار الوطني للمؤهلات، على سبيل المثال تطوير المناهج الدراسية، ومنح التراخيص، ومعايير العمل، الخ.

ب) تنفيذ الإطار الوطني للمؤهلات في السبل التي تنسجم مع أفضل الممارسات الحالية في المؤسسات، ومع أهداف السياسة.

جـ) تقديم الدعم للمؤسسات مثل التطوير المهني للموظفين (المدرسين، والمستشارين .. إلخ)، وتوفير المواد التعليمية المناسبة.

د) دعم المتعلمين على مواصلة التعلّم مع مرور الوقت من خلال الطرق التي تأخذ في الاعتبار الظروف الحقيقية والمالية والاجتماعية والمحلية والتي تشكل بمثابة قيود على المشاركة في التعلم.

هـ) اسناد المشروع إلى جهة ذات صلة مثل مجلس اعتماد أكاديمي بحيث يكون حاضنًا وراعيًا لجميع أعمال تطوير.

و) تشكيل لجنة وطنية تتحمل مسئولية التنفيذ.

ز) يكون للمشروع إدارة تنفيذية وسكرتيرية.

جدول رقم (١٠): مراحل ومستويات ومسارات نظام التعليم في اليمن

المستوى	المسار الأكاديمي	المسار المهني
١. مستوى التعليم الأساسي		
٢. مستوى إتمام التعليم الثانوي	تعلم عام (أدبي وعلمي)	تعليم فني ومهني
٣. الدبلوم الجامعي المتوسط	الدبلوم الجامعي المتوسط في التعليم العالي	الدبلوم الجامعي المتوسط في... (مجال التخصص)
٤. الدبلوم	دبلوم في... الآداب، أو العلوم، أو (إذا كانت مقسمة بالتساوي) في التعليم العالي	دبلوم في.... (مجال التخصص)
٥. دبلوم متقدم (مسمى اختياري لبرنامج بـ XX ساعة معتمدة كحد أدنى على مدى X سنة على الأقل)	دبلوم متقدم في الآداب، أو العلوم أو (إذا كانت مقسمة بالتساوي) في التعليم العالي	دبلوم متقدم في... (مجال التخصص)
٦. درجة البكالوريوس	بكالوريوس في الآداب أو العلوم	بكالوريوس في (اسم التخصص المهني، على سبيل المثال: الأعمال، التربية، الهندسة)
٧. الدبلوم العالي	دبلوم عالٍ في الآداب أو في العلوم	دبلوم عالٍ في (اسم التخصص المهني، على سبيل المثال: الأعمال، التربية، الهندسة)
٨. الماجستير	ماجستير في الآداب أو في العلوم	ماجستير في (اسم التخصص المهني، على سبيل المثال: الأعمال، التربية، الهندسة)
٩. الدكتوراه	دكتوراه في الفلسفة	دكتوراه في (اسم التخصص المهني، على سبيل المثال: الأعمال، التربية، الهندسة)

الفصل الحادي عشر

مخرجات التعلّم والمعايير التربوية

نعرض في هذا الفصل حركتي مخرجات التعلّم والمعايير التربوية بصفتهما حركتين رائدتين قادتا عملية تجويد التعليم في العشرين سنة الأخيرة. ويأتي الحديث عن كل من الحركتين في مستويين، الأول: مستوى التعليم قبل الجامعي، والثاني: مستوى التعليم الجامعي.

أولاً: حركة مخرجات التعلّم في التعليم قبل الجامعي

هناك اتجاهان رئيسان في حركة مخرجات التعلّم؛ الأول، استبدل فقط مصطلح هدف تعليمي بمصطلح مخرج تعلّم دون إحداث تغييرات حقيقية في طبيعتها. والثاني، وهو الأكثر راديكالية والذي يتمثل في تحديد أدوار المتعلّم في الحياة بعد التخرج ثم يشتق منها مخرجات تعلّم للدرجة العلمية، وسيقتصر عرضنا على الاتجاه الثاني؛ كونه يقدم أفكارًا جديدة.

المفهوم:

يقصد بمخرجات التعلّم: "ما يستطيع المتعلّمون إظهاره بجلاء في نهاية مجموعة مهمة من خبرات تعلّم (Spady, 1994, p.2)". والمخرج ليس القيم والمعتقدات والاتجاهات والحالة النفسية للعقل، وإنما هو أداء Performance أو فعل Action.

ويمكن اشتقاق مستويات عديدة من مخرجات تعلّم البرامج التعليمية، نعرضها في الآتي.

مستويات مخرجات التعلّم:

يمكن تحديد مستويات مخرجات التعلّم بالإشارة إلى ما يطلق عليه سبادي Spady "جبل إظهار التعلّم" (انظر :الشكل رقم ١٥)، والذي استخدمه لتوضيح الفروق بين مستويات مخرجات التعلّم. وفيه يمثل الجبل عملية صعود المتعلّمين من مخرجات التعلّم البسيطة التي تظهر في التعلّم الصفي البسيط (الذي يضم مهارات بسيطة منفصلة) إلى مخرجات التعلّم المعقدة التي يظهرها الطلاب فيها تعلّمهم الذي يمكنهم من القيام بأدوارهم في الحياة بفاعلية (مخرجات تعلّم البرامج التعليمية)؛ لمواجهة تحديات العالم في المنزل، والعمل، والمجتمع. ويرى سبادي أنه كلما صعدنا إلى أعلى الجبل كلما قل عدد مخرجات التعلّم وزاد تعقيدها وعموميتها. ويقسم سبادي الجبل إلى ثلاث طبقات رئيسة تمثل كل طبقة منها مستوى من مستويات مخرجات التعلّم، حيث يقع في أسفل الجبل أدنى مستويات مخرجات التعلّم، وهي أقل أشكال إظهار التعلّم Demonstration of Learning صعوبة أو أبسط أنواع مخرجات التعلّم، وسمى هذه المنطقة بالمنطقة التقليدية Traditional Zone؛ لأنه تتركز فيها مخرجات التعلّم التي تركز بصورة رئيسة على المحتوى المعرفي للمادة الدراسية، وهي التي يصوغها عادة واضعو المنهج، والمعلمون في هيئة أهداف سلوكية ومهارات بسيطة تتصل بجزئية صغيرة من محتوى المادة الدراسية، أو مهام سهلة تُحدد بصورة رئيسية مسبقًا (وتوصف بأنها مرتبطة بالمحتوى Content Dominated). وتصبح بالتالي المدرسة المكان الوحيد الذي توظف فيه هذه المعلومات أو المهارات البسيطة، ومن الأمثلة على هذا النوع من النواتج: "أن يعدد الطالب مكونات جهاز التنفس".

شكل رقم (١٥)

مستويات مخرجات التعلّم "جبل إظهار التعلّم"

(Spady, 1994, p. 62)

مستوى إظهار عال

مخرجات تعلّم
تركز على أدوار المتعلّم
بعد التخرج

مخرجات تعلّم
تركز على تنمية مهارات تعلّم عامة
توظف في أكثر من مادة دراسية

مخرجات تعلّم
تركز على محتوى معرفي مجزأ
ومهارات تعلّم بسيطة
(في صورة أهداف سلوكية)

وتقع المنطقة الانتقالية Transitional Zone في منتصف الجبل. وتوفر ممرًا يساعد على الانتقال من أدناه (حيث توجد مخرجات التعلّم الدنيا) إلى أعلاه (حيث توجد مخرجات التعلّم العليا– أدوار المتعلّم في الحياة)، حيث تعتبر مخرجات التعلّم صعبة نسبيًّا، وتستند على أنواع الكفايات[1] التي يمكن أن تتم الإفادة منها في مجموعة من المواد الدراسية (وتوصف بأنها مرتبطة بالمهارات Competence Dominated)، كما يمكن أن تطبق في مواقف وسياقات أدائية متنوعة تتطلب قدرًا من التحدي، ومن هذه الكفايات: التواصل الفعال، والبحث الاستقصائي، والتحليل المعقد، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، والقدرات التي تتعدى المعارف والمهارات المتضمنة في المادة الدراسية. وفي هذه المنطقة يمكن تعميم مخرجات التعلّم بين المواد الدراسية، ويمكن التحقق من مخرجات التعلّم هذه في الأبحاث المستقلة، والمشروعات التطبيقية عالية المستوى، التي تتطلب عادة استقاء المعرفة من مصادر وميادين مختلفة، وتكاملها.

وفي أعلى الجبل تقع منطقة التحول Transformational Zone، وتسمى هذه المنطقة بهذا الاسم لأنها تساعد على التحول من التفكير المنحصر في المنهج المدرسي إلى التفكير في الأدوار المستقبلية للفرد. فالدخول إليها يعني مغادرة المنهج المدرسي إلى عالم الأدوار المهنية والمجتمعية (وتوصف بأنها مرتبطة بالسياق Context Dominated). ويوجد في هذه المنطقة أعقد أنواع مخرجات التعلّم التي يجب أن يؤديها الأفراد للعمل بفاعلية في أدوارهم الوظيفية والعائلية والوطنية. ونتيجة لذلك فهي تحتاج إلى قدرات عالية تتمثل في دمج، وتركيب، وتطبيق مجموعة كبيرة من المحتوى والكفايات لتحقيق متطلبات

---

(١) يستخدم هنا سبادي مصطلح كفاية بمعنى أعم من المألوف لدى أنصار حركة التربية القائمة على الكفايات التعليمية، فهو لا يقصد كفايات جزئية ضمن مهام معينة، وإنما كفايات أو مهارات ذات معنى أوسع مثل: التواصل، والاستقصاء، وحل المشكلات.

الواقع، وللتعامل مع الظروف والتحديات التي يواجهها الأفراد في وظائفهم وأدوارهم المجتمعية.

ويعدُّ تحديد مخرجات تعلّم ذات قيمة القضية الأكثر تداولاً بين المنادين بالتربية القائمة على مخرجات تعلّم، بمعنى: هل مخرجات التعلّم التي نتوقع من طلابنا إتقانها على المدى البعيد مهمة لهم في الحياة العملية بعد التخرج؟ لذلك يحذر سبادي ومارشال (Spady & Marshall, 1991) من الوقوع في فخ التربية التقليدية، وذلك في حالة صياغة مخرجات تعلّم بسيطة في مستوى الأهداف السلوكية، أي عندما يتم التركيز على تحديد مخرجات تعلّم بسيطة ومجزأة، وذلك للأسباب التالية (Spady & Marshall, 1991):

١ - يصبح إظهار التعلّم مقصورًا على وحدات أو أجزاء صغيرة من التدريس؛ مما يجعل كل وحدة أو جزء غاية بذاته، كما يمكن أن تكون المادة والعمليات محددة.

٢ - يبقى محتوى وبنية المنهج كما هو في المنهج التقليدي، فالكتب الدراسية والوحدات السابقة تبقى كما هي، مع تعديل بسيط يتمثل في تركيز ووضوح النواتج؛ وبالتالي تصبح المخرجات مرادفات للأهداف السلوكية التي يسيطر عليها المحتوى، ولا ترتبط بمواقف حياتية حقيقية.

٣ - لا تتعرض تلك المناهج لسياق أداءات الأدوار، ويتعمق الافتراض بأن الصف الدراسي والمدرسة هما السياقان الوحيدان اللذان يحدث فيهما الإعداد، والأداء، والتقييم.

٤ - نادرًا ما توجه مثل هذه المناهج بمخرجات تعلّم نهائية: أي الشكل الذي يجب أن يكون عليه المتعلّمون عند التخرج، وتنحصر صورة الخريج عندهم في العبارة التالية: "طالب معد معرفيًّا".

٥ - نادرًا ما تتعرض التربية التقليدية لطبيعة المدرسة المتعارف عليها، أو تضع تحديات يمكن مواجهتها، مثل: اليوم الدراسي، وبنية محتوى المنهج، والعام

الدراسي، فهي لا تتحدى المحددات القائمة على المدرسة التقليدية وإنما تعمل في إطارها. أما الأخذ بالتربية القائمة على مخرجات التعلّم فتسمح بطرح أسئلة تتعلق بطبيعة المدرسة الحالية، وتتعامل مع تحدياتها بإيجابية. (Spady & Marshall, 1991)

يتضح مما سبق أن مخرجات التعلّم الأكثر أهمية هي التي تقع في المستوى الأعلى (في قمة الجبل)؛ لأنها تساعد على تحديد مخرجات التعلّم بوضوح؛ بما يؤهل الطالب للقيام بأدواره مستقبلاً في الحياة بنجاح. ويمكن القول: إن مخرجات التعلّم التي تقع في أعلى الجبل، هي تلك المتصلة بالبرامج التعليمية، وهي تساعد على توجيه عمل واضعي المناهج في المدارس والبرامج الأكاديمية في الكليات والجامعات. أما تلك التي تقع في منتصف الجبل، فهي تلك التي ينبغي أن تكون موضع اهتمامهم ومرشداً لهم عند إعداد وثائق المناهج الدراسية وكتابة محتواها.

من أمثلة مخرجات التعلّم على مستوى الحصة الصفية أو المحاضرة المثال الآتي: "يكتب الطالب نصوصاً أدبية حول أفكار ومعلومات غير مألوفة له". ويبين هذا المثال أن مخرجات التعلّم تشبه صياغة الهدف كما وضعه ماجر (Mager, 1963)، لكنها تختلف عنه في ثلاثة أمور ذكرها جوانا (Joanna, 1996)، وهي:

١. لا يصاغ مخرج التعلّم في صورة عنصر دقيق محدد، فهو أكثر تعقيداً من الهدف السلوكي، فلم يحدد في مخرج التعلّم هذا عنصراً واحداً محدداً بدقة.
٢. لا توجد جملة محددة تتصل بمحتوى أو مجال محدد في الحياة، أو شرط حدوث الأداء، فالطالب يمكنه أن يستخدم المعلومة (الاستماع إلى النصوص وكتابتها) في أي مجال ذو علاقة هو يحبذه.
٣. لا يوجد معيار أداء محدد بوضوح، فلم يحدد دقة الأداء.

جدول رقم (١١)
مقارنة مستويات مخرجات التعلّم

مخرجات تعلّم تقع في أدنى جبل التعلّم	مخرجات تعلّم تقع في منتصف جبل التعلّم[١]	مخرجات تعلّم تقع في أعلى جبل التعلّم[٢]
- يلخص الطالب الرواية في ثلاث صفحات خالية من الأخطاء النحوية. - يذكر الطالب الخصائص الثلاث التي تميز الثدييات عن غيرها من الحيوانات. - يحدد الطالب المعالم الجغرافية على خريطة الدولة. - يحسب الطالب حاصل جمع وطرح كسور مختلفة بصورة صحيحة.	- يكتب نصوصًا أدبية حول أفكار ومعلومات غير مألوفة له. - يحلل ويشرح ويقارن الخواص الفراغية للخطوط، والزوايا، ومتعدد الأضلاع باستخدام المصطلحات الفراغية. - يصف وظائف مجموعة مختارة من الأنظمة الحيوانية والنباتية. - يتوصل إلى حلول مناسبة لمشكلات المعلومات التي تواجه مستعملين متنوعين باستخدام مدى من مهارات وعمليات وأجهزة تقنيات المعلومات.	- يتحمل مسؤولية اتخاذ القرار. - يحدد مجموعة من الأهداف وينفذها. - يضع خطة للنمو الذاتي وينفذها. - ينمي ذاته جسميًا، وعقليًا، وعاطفيًا، وشخصيًا بصورة سليمة. - يبلور رؤية للتعلّم. - يبادر بالتعلّم المستمر. - يحصل على ويحلل معلومات للاستدلال والتواصل ولاتخاذ القرار ولحل المشكلات التي تواجهه. - يستفيد من المعلومات ويبدي قدرة على الاستدلال، والتواصل، واتخاذ القرار، وحل المشكلات في المدرسة والحياة اليومية. - يستخدم مدخل عملي لحل المشكلات.

ويوضح الجدول رقم (١١) سابقًا مقارنة للأنواع المختلفة من مخرجات التعلّم التي عرضها سبادي يشمل ذلك الأهداف السلوكية والتي تمثل أدنى مستويات التعلّم والتي يرفضها تمامًا.

---

(١) مخرجات تعلّم المستوى الرابع (نهاية الصف السادس) لولاية فيكتوريا الاسترالية.

(٢) مخرجات تعلّم خريجي الصف الثاني عشر لمقاطعة مورتيل بولاية نورث كارولينا الأمريكية.

وقبل أن نختتم الحديث عن مستويات مخرجات التعلّم لا بد من الحديث عن مؤشرات مخرجات التعلّم، كونها تحتل أهمية كبرى في هذه الحركة فهي تساعد على التأكد من معرفة مدى تحقيق المتعلّمين لمخرجات التعلّم.

مؤشرات مخرجات التعلّم Outcomes Indicators:

مؤشر مخرج التعلّم هو خاصية أو تغيير يمكن ملاحظته، وقياسه، نقرر اختياره لتعرّف مدى تحقيق الطلاب لمخرج التعلّم الذي نقيسه، أو هو مؤشر ممكن ملاحظته وقياسه. وباختصار، فإن مؤشر مخرج التعلّم يعني: ما يجب أن يبحث عنه المعلمون في أداء الطلاب للتأكد من تحقيق الطلاب مخرج التعلّم.

تساعد مؤشرات مخرجات التعلّم المعلمين على توفير فرص التعلّم المناسبة التي تساعد المتعلّمين على بلوغ مخرجات التعلّم، كما تمكنهم من بناء أدوات تقيس مدى تحقيق المتعلّمين لمخرجات التعلّم. وتوجه المعلمين والمهتمين بإعداد الاختبارات الوطنية على الجوانب المهمة لتقييم المنهج المطور، ولمعرفة مدى تحقيق المتعلّمين لمخرجات تعلّمه.

ينبغي أن تؤكد مؤشرات مخرجات التعلّم على توظيف المتعلّمين لكل مما يلي: حل المشكلات، ومستويات التفكير العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وتقنيات المعلومات. مثال لمخرج تعلّم من المرحلة الثانوية: يستمع الطالب إلى نصوص أدبية ويكتب نصوصا أدبية حول أفكار ومعلومات غير مألوفة له.

أمثلة:

- يستمع إلى أفكار ومعلومات جديدة ويسأل أسئلة ذات علاقة، ويرد ردودا إيجابية.
- يقدم ملخصاً للقرارات التي توصل إليها ويشرح عملية اتخاذ القرار مبيناً أسباب اتخاذ كل قرار.
- يعد ويقدم عرضاً شفوياً في حلقة دراسية أو شعر أو الإذاعة المدرسية.
- يحدد الأفكار الرئيسة والتفاصيل التي تدعمها عند سماعه لتقارير شفوية أو وجهات نظر، ويلخصها للآخرين باستخدام أجهزة العرض الرأسية مثلاً.

تطوير المناهج الدراسية في ضوء حركة مخرجات التعلّم:

ينبغي، وفقًا لمخرجات التعلّم، تنظيم جميع مكونات المنظومة التربوية حول ما هو مهم لجميع الطلاب بما يمكنهم من عمله بنجاح في نهاية خبرات التعلّم. وهذا يعني البدء في تحديد ما هو مهم للطلاب ليستطيعوا عمله، ثم تنظيم المنهج، والتدريس، والتقييم لضمان حدوث التعلّم، أي أن التربية القائمة على المخرجات ترتكز على:

أولاً: تطوير مجموعة واضحة من مخرجات التعلّم التي توجه جميع مكونات المنظومة التربوية.

ثانيًا: توفير الظروف والفرص التربوية المناسبة التي تمكن الطلاب وتشجعهم على تحقيق تلك النواتج.

ثالثًا: وضع توقعات عالية للمتعلّمين، حيث ينبغي أن يكون جميع المتعلمين قادرين على تحقيق مخرجات التعلّم في نهاية فرص تعلّم ممتدة.

رابعًا: تُطور المناهج الدراسية وفقًا لمخرجات التعلّم من الأعم إلى الخاص فالأخص. ففي إطار هذه الحركة يتم البدء بتحديد مخرجات التعلّم المتوقع من المتعلّم إتقانها بعد تخرجه في المدرسة، وذلك في صورة أدوار متوقعة له بعد التخرج (في حياته العامة والخاصة)، تشتق منها مخرجات أقل عمومية لكل مرحلة تعليمية، ولكل صفّ من صفوف هذه المرحلة، ثم تعدّ مؤشرات أداء لقياس مدى تحقق كل مخرج من مخرجات التعلّم.

ولقد اكتسبت هذه الحركة خلال الثمانينيات من القرن الماضي شعبية كبيرة؛ لأنها حركت السكون في الميدان التربوي، وأخرجته من دائرة الأهداف السلوكية التي سيطرت على الفكر التربوي لسنوات عدة. لكن تطبيق هذه الحركة في الميدان التربوي واجه صعوبات كثيرة تتصل بإعادة النظر في كثير من المسلمات الحالية، مثل: النموذج الحالي للمدرسة، والعام الدراسي، وعدد الحصص، والمواد الدراسية الحالية، ونظام التقييم.

بيد أن هذه الحركة واجهت نقدًا لاذعًا لخصه اونيل (O'Neil, 1994) في النقاط الآتية:

١ - صعوبة تحديد نوع مخرج التعلّم: فلقد وجه بعض أولياء الأمور ورجال دين وساسة نقدًا لاذعًا لهذه الحركة يتهمونها بأنها غامضة وتهدد القيم، لأن بعض المدارس أعدت مخرجات تعلّم بعضها ذات صلة بالقيم يختلف حولها المجتمع الأمريكي الذي يفضل عدم إقحام موضوع القيم والمعتقدات في المناهج الدراسية كونه مجتمعًا متنوعًا تنوعًا شديدًا (تنوع ثقافي، واجتماعي، وديني، وعرقي).

٢ - إهمال المحتوى المعرفي وتفاوته من مدرسة لأخرى: أعدت بعض الولايات الأمريكية مخرجات تعلّم عامة تتعلق بأدوار المتعلّم بعد التخرج، وهذه المخرجات لا ترتكز بشكل رئيس على الجانب الأكاديمي[1]. فمثلاً وضعت ولاية فرجينيا بأمريكا مخرجات تعلّم في نهاية الصف الثاني عشر في المحاور التالية: المحافظة على البيئة، والرخاء الشخصي والشعور بالإنجاز، والعلاقات البينشخصية، والتعلّم مدى الحياة، والبُعد الثقافي والإبداعي، والرخاء الوظيفي والاقتصادي، والمشاركة المحلية والكونية. فمثلاً في محور الرخاء الشخصي مثلاً ينصُّ مخرج التعلّم على ما يلي: "المتعلّم فرد مسؤول يدرك قدراته واحتياجاته بشكل جيد ويستخدم هذا الإدراك في تحديد اختياراته بحيث ينعم بحياة صحية ومنتجة ومحققة لأهدافه". وكما نرى من هذا الصياغة، فإن مخرج التعلّم هذا مهم وذو قيمة بالنسبة للمتعلّم، لكن منتقدي مخرجات التعلّم يرون أن تبني مثل مخرجات التعلّم هذه سيؤدي إلى إهمال المحتوى المعرفي الذي كان يُدرس في المدارس. وفي الحقيقة، فإن أنصار حركة مخرجات التعلّم وجدوا صعوبة في الربط بين المحتوى المعرفي (المواد الدراسية) الذي يدرس في المدارس وبين مخرجات التعلّم التي وضعوها. وفي إطار هذا النقد أيضًا، ظهر تفاوت

(١) لاحظ أن فكرة الإطار الوطني للمؤهلات هي فكرة أوروبية، وإلا لاحتكم لها الأمريكيون لحلِّ هذا الإشكالية.

في مستويات مخرجات التعلّم بين المدارس، فبحكم أن للمدرسة الحرية في وضع مخرجات التعلّم التي ترى أنها مهمة للمتعلّمين، فإن بعض المدارس صاغت مخرجات تعلّم سهلة. كما أن بعض المدارس لم تتقن صياغة مخرجات تعلّم بصورة سليمة، حيث كان بعضها أقرب إلى الأهداف وليس إلى مخرجات التعلّم.

٣ - صعوبة تقييم مخرجات التعلّم: تتطلب مخرجات التعلّم أن يظهر المتعلّمون معارفهم ومهاراتهم لبيان قدرتهم على تحقيق مخرج التعلّم، ولهذا لا بد من إعادة النظر في أساليب وأدوات التقييم الحالية. ولأن معظم أساليب وأدوات التقييم الحالية لا تناسب هذا الشرط، فقد ظهر التقييم القائم على الأداء، لكن الميدان التربوي لم يتقن هذا النوع من التقييم بشكل جيد. وهذا شكل تحدياً لحركة مخرجات التعلّم. كما أنه لو أضفنا إلى هذا أن بعض المدارس لم تصغ مخرجات تعلّم دقيقة وواضحة، فإن التحدي يتعاظم.

٤ - الظروف المدرسية التقليدية: تتطلب مخرجات التعلّم أن تشتق القرارات المتصلة بالمنهج والتدريس من مخرجات التعلّم وأن تسخر جميع الإمكانات وتوفر جميع الشروط لمساعدة المتعلّمين على تحقيق مخرج التعلّم. لكن الواقع أن هناك الكثير من المعوقات مثل: طرق التدريس التقليدية، والامتحانات المركزية (مثل الاختبارات المعيارية)، وشروط الالتحاق بالجامعات لا تساعد على تحقيق ذلك. كما أن الطبيعة العامة لمخرجات التعلّم (مقارنة بالأهداف السلوكية) جعل عملية التقييم أكثر صعوبة عند الحديث عن أساليب وأدوات التقييم المتبعة حالياً لأن أساليب التقييم الحالية لا تقيم الأداء (O'Neil, 1994, p. 6– 10).

وفي جميع الأحوال، فإن هذا النقد الموجه لمخرجات التعلّم لا يقلل من أهميتها، فهي مازالت مستخدمة وواسعة الانتشار بخاصة بعد ظهور الأطر الوطنية للمؤهلات التي تتطلب إعداد توصيف دقيق لكل مستوى تعليمي (شهادة علمية) في صورة مخرجات تعلّم. وتوضع المناهج الدراسية، اليوم، في ضوء توصيف شهادة نهاية المرحلة الدراسية (الأساسية والثانوية).

ثانيًا: حركة مخرجات التعلّم في التعليم العالي

تتشابه مخرجات التعليم في التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي، في أنها عبارات تصف توقعنا من الطلاب حول ما يجب أن يعرفوا، ويكونوا قادرين على القيام به، ويقدرونه بعد استكمال دراسة برنامج أكاديمي بنجاح.

وهي تحدد ما هو أساس لبرنامج أكاديمي محدد، مثل: لماذا التحق الطلاب بالبرنامج؟ وماذا يجب أن يكتسبوا عند استكمال دراسة هذا البرنامج؟ وماذا يعتقد المنتفعين، بأن يكون الطلاب الملتحقون بالبرنامج أو الدرجة أو الشهادةِ التي سيحصلون عليها، يعرفون أو يكونوا قادرًا على أو يقدرون؟

مخرجات تعلّم برنامج أكاديمي والكفايات:

تختلف مخرجات التعلّم عن الكفايات في أن الكفاية عبارة تصف ما يجب أن يتقنه المتخرج عند تخرجه للقيام بمهنة /وظيفة محددة. أما مخرجات التعلّم فهي نتيجة قابلة للقياس بعد مرور الطالب بخبرات تعلّم. ومخرجات التعلّم ليست خصائص فريدة من نوعها لكل طالب، ولكن عبارات يمكن أن تساعد مؤسسات التعليم العالي على قياس ما إذا اكتسب الطلاب كفايات ترقى إلى المستوى المطلوب.

الغرض من مخرجات تعلّم برنامج أكاديمي

يتحدد الغرض من مخرجات التعلّم في أنها تساعد على تعديل، أو تشكيل، أو تحسين البرامج الأكاديمية، وتقويمها، وفي تلبية متطلبات الاعتماد. ولقد غيرت مخرجات التعلّم نظرتنا للبرامج الأكاديمية التي كان ينظر إليها في الماضي بأن البرامج الأكاديمية عبارة عن مجموعة من المقررات الدراسية (مقرر ١ + مقرر ٢+ مقرر ٣ +... مقرر ن = برنامج أكاديمي). أما اليوم، فلم تعد البرامج الأكاديمية عبارة عن مجموعة من المقررات الدراسية، لأن ما يشكل البرنامج الأكاديمي ليس المقررات التي يضمها، إنما

مخرجات التعلّم برنامج التي تختار المقررات في ضوئها، وبالتالي فإنه ينظر إلى المقررات الدراسية في ضوء أهميتها أو وظيفتها في تحقيق مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي. وأصبح البرنامج الأكاديمي بنية متكاملة من الأهداف، ومخرجات التعلّم، والمحتوى (المقررات الدراسية)، ومصادر التعلّم، وأدوات التقييم.

وتمتاز مخرجات التعلّم بأنه لا يقتصر الأمر على وضعها، إذا لا بد من توفير المصادر والموارد لتحقيقها، كما لا بد من وضع آلية تقويم للتأكد من أنه تمَّ تحقيقها. ولذلك فهي ترتبط – أيضًا– بحركة المساءلة في التعليم (كالاعتماد الأكاديمي مثلاً). وبالتالي فإنه ينبغي أن ينظر إليها بأنها تقع ضمن منظومة متكاملة: إعداد مخرجات تعلّم، توفير وتوجيه المصادر لتحقيقها، وتقديم الأدلة عن مدى تحقيقها.

وتشمل منظومة مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية المكونات الآتية:

١. تحديد مخرجات التعلّم المقصودة.
٢. اختيار المحتوى التعليمي الذي يحقق مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي (المقررات الدراسية المناسبة).
٣. اختيار أنشطة التعليم والتعلّم لتسهيل تحقيق النتائج (مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي).
٤. آليات إشراك الطلاب في أنشطة التعلّم.
٥. تحديد أساليب تقييم مناسبة للسماح للطلاب بإظهار مدى تحقيقهم مخرجات التعلّم، وإعطاء تغذية راجعة لتحسين تعلّم الطلاب.
٦. تقييم مدى نجاح دورة التخطيط، والتدريس، والتقييم.
٧. مراجعة وتنقيح مخرجات التعلّم، وأنشطة التعليم والتعلّم ومدى ملاءمة التقييم.

جدول رقم (١٢): مقارنة البرامج الأكاديمية سابقاً وحالياً
(اختلاف النموذج المعرفي)

م	قديماً	حديثًا
١	عضو هيئة التدريس مركز نشاط التعلّم	الطالب مركز نشاط التعلّم
٢	المحتوى يوجه تصميم البرنامج	مخرجات التعلّم توجه تصميم البرنامج الأكاديمي
٣	يقرر عضو هيئة التدريس محتوى وأهداف المقرر بنفسه	يقرر أعضاء هيئة التدريس محتوى وأهداف المقرات في ضوء مخرجات التعلّم المتفق عليها
٤	سلبية المتعلّم عند عرض المادة الدراسية	الطالب نشط في عملية التعلّم من خلال قيامه بأنشطة تعلّم صممت لهذا الغرض
٥	الدور سلبي للطالب	الطالب نشط

شروط إعداد مخرجات التعلّم:

١. عامة؛ بما يكفي لوصف أساسيات التخصص.
٢. محددة؛ بحيث تكون قابلة للقياس.
٣. موجهة؛ بحيث تركز بشكل واضح على المتعلّم.
٤. سهلة؛ بحيث يستطيع الطلاب فهمها.
٥. مطبقة؛ تُربط ارتباطًا واضحًا بأنشطة التعليم والتعلّم.
٦. سهلة التقييم؛ بحيث يسهل أن يحدد لها أدوات التقييم المناسبة.
٧. يتم تقييمها؛ ولو مرة واحدة على الأقل خلال البرنامج.

صياغة مخرجات التعلّم:

نستخدم الأفعال الإجرائية لنصف النتيجة المرجوة من العملية التعليمية عند استكمال دراسة برنامج أكاديمي أو مقرر دراسي أو وحدة دراسة أو درس. وعلى القائمين على صياغة مخرجات التعليم أن يتجنبوا استخدام الأفعال التي لا يمكن قياسها، مثل: يعرف، يدرك، يقدر، تعلّم، وأصبح معتادا.

يمكن أن تغطي مخرجات التعلّم كل من المعرفة والفهم، والمهارات المعرفية، والمهارات العملية، والمهارات المشتركة بين التخصصات.

تتميز مخرجات التعلّم عن غيرها من المفاهيم المتداولة في تصميم البرامج الأكاديمية في أنها:

- ليست قائمة طويلة من مهارات دقيقة يجب أن يتقنها المتخرج.
- ليست – أيضًا– قائمة قصيرة من الكفايات تفرض على القائمين على البرنامج من خارجه.
- عملية أكاديمية مهنية يتم تطويرها بالتعاون مع قطاع الأعمال/المهن المحلي بحيث تعكس احتياجاتهم.
- تكون ما بين ٨ و ١٥ على الأكثر.

أمثلة مخرجات تعلّم برامج أكاديمية:

١ - مخرج تعلّم من تخصص الهندسة:

- القدرة على تحديد وصياغة وحل المشكلات الهندسية.

٢ - مخرج تعلّم من تخصص إدارة الأعمال:

- وصف وإعطاء أمثلة معاصرة حول كيفية تأثير قوى متنوعة في صنع القرار في مجال إدارة الأعمال: القوى الاجتماعية (على سبيل المثال، التحولات الديموغرافية والتغيرات الثقافية)، والقوى الاقتصادية (مثل التغيرات في الدخل، وتوزيع الدخل، وظروف الاقتصاد الكلي).

٣ - مخرج تعلّم من تخصص الصيدلية:

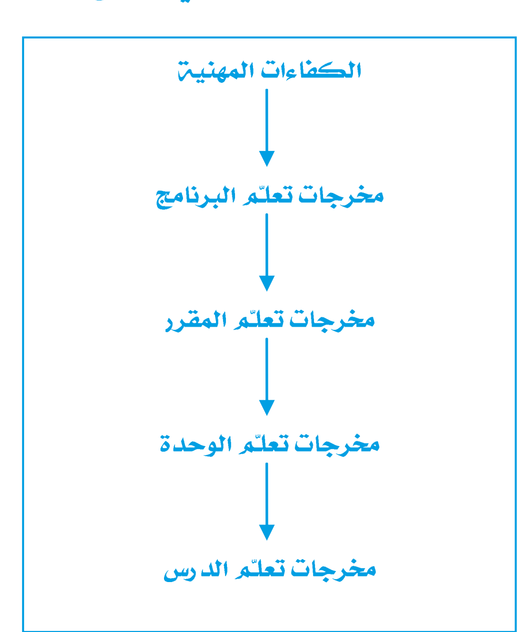
- استخدام معينات تشخيص حالة معينة بكفاءة عالية لوصف الدواء، بما في ذلك تقييم مدى الاستجابة للعلاج الذي تم وصفه.

التصميم العكسي في البرامج الأكاديمية:

قلنا إن كان يتم سابقًا بناء البرامج الأكاديمية في ضوء معرفتنا بالمقررات الدراسية، أما اليوم، فيتم تصميم البرامج الأكاديمية في ضوء مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية. فيتم البدء بمعرفة ما الذي تتطلبه المهنة أو الوظيفة التي يعدُّ لها الخريج وذلك بالتنسيق مع جهات العمل أو التوظيف. واسترشادا بتلك الكفايات المهنية، وفي ضوء خبرتنا الأكاديمية، يتم تحديد مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي (ما بين ١٤– ٢٠ مخرج)؛ يلي ذلك توزيع مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي في مقررات دراسية، وهنا يتم صياغة مخرجات تعلّم المقررات الدراسية (ما بين ٧– ١٠). ثم تقسم مخرجات تعلّم كل مقرر إلى أجزاء لتشكل الوحدات الدراسية التي يتم صياغة مخرجات تعلّم لكل منها؛ وأخيرًا، يتم توزيع مخرجات تعلّم الوحدات الدراسية في الدروس التي تشتق مخرجات تعلّمها من مخرجات تعلّم الوحدة الدراسية.

والتصميم العكسي نموذج تصميم يرتكز على الفكرة أنه ينبغي أن تبدأ عملية التصميم بتحديد النتائج المرجوة، ثم "العمل العكسي" لتطوير التعليم، وهذا يحلُّ محلّ النهج التقليدي المتمثل في تحديد ما يحتاجه الطالب من محتوى يجب تدريسه. ويحدد التصميم العكسي مراحل رئيسية هي: المرحلة الأولى: تحديد النتائج المرجوة (مخرجات التعلّم)، والمرحلة الثانية: تحديد العناصر التي تشكل أدلة مقبولة من الكفاءة لتحقيق مخرج التعلّم (التقييم)، والمرحلة الثالثة: وضع استراتيجية التدريس وخبرات التعلّم توصل المتعلّمين لتحقيق مخرج التعلّم.

شكل رقم (١٦) : التصميم العكسي للبرامج الأكاديمية



جدول رقم (١٣): مثال يوضح مستويات مخرجات التعلّم

مخرجات تعلّم البرنامج	المقرر	مخرجات تعلّم المقرر
يظهر الخريجون سلوكاً أخلاقياً ملائماً عند تطبيق معرفتهم التخصصية ذات العلاقة بالمشكلات التي يتعاملون معها.	الأسرة والمدرسة	إظهار القدرة على الاستجابة لموقف مشكل بطريقة تتسق مع أخلاقيات وقيم المهنة.
	الخبرات التكاملية	يستطيع الخريجون توصيل أفكارهم بفاعلية شفوياً وكتابياً.

إعداد مخرجات التعلّم:

تعدُّ عملية إعداد مخرجات التعلّم بأنها عملية ذاتية، تختلف من شخص لآخر، لذلك لا بد من العمل الجماعي عند إعدادها بما يقربنا من الموضوعية. وهي تتطلب مشاركة فعالة من جميع أعضاء هيئة التدريس في التخصص، وأعضاء هيئة التدريس

المشاركين الذين يدرسون مقررات معينة من خارج القسم العلمي، وكذلك أعضاء اللجنة الاستشارية (إن وجد لجنة استشارية للبرنامج) أو ممثلي أرباب العمل المحليين، فضلا عن خريجي البرنامج.

البداية:

للبدء في إعداد مخرجات تعلّم برنامج أكاديمي، هناك احتمالان عند إعداد مخرجات التعلّم لبرنامج أكاديمي:

١. توافر مرجعية مقرة أو معترف بها، مثل معايير وطنية، أو إطار المؤهلات وطني، أو معايير مهنية وطنية،... إلخ. وفي هذه الحالة تُعد مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي بالاسترشاد بتلك المرجعيات.

٢. عدم وجود مرجعية مقرة أو معترف بها مثل معايير وطنية. وفي هذه الحالة، يتم استخدام معايير متعارف عليها دولياً بين المشتغلين في التخصص، مثل المعايير المهنية، أو تحليل مخرجات تعلّم عدد من البرامج الأكاديمية المماثلة في جامعات مختارة بنفس مستوى جامعتك (٦–٨ برامج جامعية مماثلة لجامعات في نفس مستوى جامعتك).

خطوات إعداد مخرجات تعلّم برنامج أكاديمي:

يتم إعداد مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية وفق الخطوات الأربع الآتية:

- الخطوة الأولى: تحديد السياق.
- الخطوة الثانية: العصف الذهني.
- الخطوة الثالثة: التدقيق.
- الخطوة الرابعة: وضع اللمسات الأخيرة.

الخطوة الأولى: تحديد السياق:

يتم في هذه الخطوة مراجعة المواد الآتية، والاسترشاد بها:

- رؤية الجامعة، ورسالتها، وأهدافها التعليمية (إن وجدت).
- مخرجات تعلّم الجامعة العامة (إن وجدت).
- الكفايات المهنية (بالنسبة للتخصصات المهنية).
- معايير الجمعيات والمنظمات المهنية (بخاصة ما يتصل بالترخيص لمزاولة المهنة بالنسبة للتخصصات المهنية).
- معايير الاعتماد المهني/ اعتماد البرامج.
- مخرجات تعلّم برامج مختارة من كليات وجامعات مماثلة.

الخطوة الثانية: العصف الذهني:

وفي هذه الخطوة يتم اختيار أحد أعضاء هيئة التدريس في القسم لإدارة عصف ذهني لإعداد مسودة مخرجات تعلّم البرنامج، والأسئلة التالية قد تساعد على بدء العصف الذهني وتوجيهه بين المشاركين في هذه الخطوة:

١. ما أدوار الخريجين المتوقعة في التخصص؟
٢. ما المعرفة، والمهارات، والصفات التي يحتاجها أرباب العمل، والدراسات العليا، والمنظمات التي تسعى لتوظيف خريجي البرنامج؟
٣. ما المعرفة، والمهارات، والصفات الضرورية لاستكمال الطلاب دراسة هذا البرنامج بنجاح؟
٤. ما الذي ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على عمله عند استكمال دراسة البرنامج؟
٥. ما معارف وخبرات أعضاء هيئة التدريس المتصلة بما ينبغي أن يتقنه المتخرج عند التخرج من البرنامج؟
٦. تكتب جميع إجابات الأسئلة السابقة على ورق يلصق على جدار قاعة التدريب، ثم تدار المناقشات.

ولضمان نجاح العصف الذهني، ينبغي مراعاة الآتي:

- تشكل المجموعة بحيث تتكون من أقل من (٢٠) شخصاً.

- يتم خلال العملية تحديد أدوار الخريجين بعد التخرج.
- يطرح السؤال الآتي للحكم على جودة كل من مخرجات التعلّم التي أعدت في الخطوة السابقة: "ما يجب أن يكون الخريجون قادرين على القيام به في العمل عندما لا نكون بالقرب منهم؟".
- تحدد الإجابات بصورة فردية مكتوبة على ورق كبير يلصق على الجدار.
- يتم البدء بفعل إجرائي عند صياغة أي مخرج تعلّم.

الخطوة الثالثة: التدقيق:

وتهدف هذه الخطوة إلى الاطمئنان على أن ما تمت كتابته من مخرجات معقولة، ومقبولة، وقابلة للقياس، وتصف الخريج كما يتطلبه المجتمع وسوق العمل. ويمكن استخدام كل من الأسئلة الآتية في هذه الخطوة لمراجعة مخرجات تعلّم البرنامج التي تمَّ إعدادها في الخطوة السابقة:

- ما الغرض من كل مخرج تعلّم؟

١. هل تعكس مخرجات تعلّم البرنامج رؤية ورسالة كل من الجامعة، والكلية، والقسم العلمي؟ وهل تتسق مع التوجه الاستراتيجي للجامعة؟
٢. كَيفَ تتكامل مخرجات تعلّم البرنامج مع مخرجات تعلّم الجامعة؟ (بمعنى هل هي تكرار أم تعميق أم تعكس بُعداً مختلفاً ومهماً للبرنامج الأكاديمي)؟
٣. كيف تدمج مخرجات تعلّم البرنامج الأنشطة الصفية واللا صفية في الجامعة؟

كما يمكن استخدام كل سؤال من الأسئلة الآتية لاستعراض مخرجات تعلّم البرنامج:

- هل العناصر الأساسية لمخرجات التعليم متوافرة في صياغة كل مخرج تعلّم؟
- هل مخرج التعلّم واضح وموجز، لا لبس فيه، ومفهوم حتى للطلاب؟

- هَلْ مخرج التعلّم قابل للقياس، أي محدد بدقة تساعد على تَطوير أو اختيار أدوات تقييم الأداء؟
- هل يمكن تحقيقه؟ يمكن تحقيق مخرجات التعلّم آخذين في الاعتبار قدرات الطلاب، وإمكانات المؤسسة؟

الخطوة الرابعة: إعداد الصيغة النهائية لمخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي

- رتب قائمة مخرجات التعلّم بحسب أولويتها لدى المشاركين.
- استخدم خيار خصم (٢٥٪) إذا لزم الأمر، بمعنى إذا كانت القائمة النهائية طويلة فيمكن حذف الربع غير ذي الأولوية منها.
- ناقش قائمة مخرجات تعلّم البرنامج مع قيادة الكلية لتعرّف ما إذا كان لديها أي ملاحظات أو تداخلات مع البرامج الأخرى في الكلية.

تحديات إعداد مخرجات تعلّم برنامج أكاديمي:

هناك العديد من التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند صياغة مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية، منها:

١. كثرة عددها، بحيث يصعب تحقيقها.
٢. طول صياغة بعضها، وقصر البعض الآخر.
٣. عمومية بعضها، وخصوصية بعضها الآخر.
٤. غموض بعضها.

أمثلة إضافية:

١ - أمثلة مخرجات تعلّم مشتركة (بين معظم البرامج الأكاديمية):

- التعلّم مدى الحياة.
- السّلوك المسؤول والأخلاقي.
- التّواصل الجيد واكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات.

- الرغبة والقدرة على القيام بعمل ذي نوعية عالية سواء منفردًا أم في مجموعة.
- القدرات الفنية (technical) المختلفة.

٢ - الاقتصاد:

سَيَكُونُ خريج هذا البرنامجِ قادرًا على:

- يحلل ويقيم الواقف من القضايا الاقتصادية، يحلّل قضية اقتصادية إلى المبادئ والمفاهيم الاقتصادية المُختَلفة التي تُشكل قاعدة لاتخاذ موقف ويميز المواقف المضادة حول القضية.
- ينقد موقف اقتصادي من ناحية دقةِ تمثيلة للمبادئِ والمفاهيمِ الاقتصادية وجدارة تطبيق تلك المفاهيمِ والمبادئِ

٣ - الصحافة:

يجب أن يكون الخريجون قادرين على:

- يصف كيفية التوصل إلى الأفكار والمعارف والفهومات، وكيف يتم التواصل حولها.
- يشرح كيف تؤثر التقنية في توافر المعلومات والأفكار وتواصلها واستعمالها.

٤ - الصحة العامة

يجب أن يكون الخريجون قادرين على:

- تحديد مصادر الملوثات والعملياتِ البيئية اللتين تؤثران في النظام البيئي وأجهزة الإنسان، وتأثيراتها الصحية.

مخرجات التعلّم التفصيلية / مؤشرات الأداء:

بعد استكمال إعداد مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي، يتم تجزئة كل منها إلى مخرجات تفصيلية. وهنا يتم تفكيك كل مخرج تعلّم إلى (٤– ٥) مخرجات تعلّم فرعية أو مؤشرات أداء، وذلك بهدف:

١. تسهيل عملية تسكين مخرجات التعلّم في المقررات الدراسية.
٢. اختيار المحتوى التعليمي.
٣. اختيار طرائق التعليم والتعلّم الملائمة لكل مخرج تعلّم.
٤. تحديد مصادر التعلّم لكل مخرج تعلّم.
٥. إعداد أنشطة تعلّم لكل مخرج تعلّم.
٦. أختيار أدوات التقييمِ الملائمة لكل مخرج تعلّم.

تسكين مخرجات تعلّم البرنامج في المقررات الدراسية:

تُعد عملية تسكين مخرجات التعلّم من أهم خطوات تصميم البرامج الأكاديمية حديثًا، وهي عملية شاقة ومضنية تتطلب الصبر والمثابرة من أعضاء هيئة التدريس. لذلك نقدم النصائح الآتية حول هذه العملية.

١ - إذا توافرت مخرجات تعلّم على مستوى المقررات الدراسية الحالية

أ) ابدأ بمخرجات تعلّم البرنامج، ثم قم بتسكين كل منها مقابل مخرج تعلّم البرنامج الذي تندرج تحته.

ب) إذا كانت هناك مقررات كثيرة تندرج تحت مخرج تعلّم واحد، انظر في كيفية تقليص عدد تلك المقررات بحسب أهميتها، سواء بدمج بعضها أو حذف بعضها.

جـ) إذا لم يكن هناك مقررات دراسة تندرج تحت مخرج تعلّم ما، أنظر في امكانية تصميم مقرر(ات) جديد (ة) لترجمة ذلك المخرج في البرنامج الأكاديمي.

د) إذا كانت هناك مخرجات تعلّم عدة يندرج تحتها مقرر واحد فقط، فانظر في إمكانية تفكيك ذلك المقرر إلى أكثر من مقرر وذلك بحسب تقديرات أعضاء هيئة التدريس المهنية.

هـ) حدد مستوى مخرج تعلّم المقرر بالنسبة لمخرج تعلّم البرنامج (تقديم أولي، توسع، تطبيق).

و) حدد الأنشطة التعلّمية المناسبة لتحقيق كل مخرج تعلّم.

ز) حدد أدوات التقييم المناسبة (يفضل أن تكون أدائية) للتأكد من مدى تحقيق كل مخرج تعلّم.

٢ - إذا لم تكن هناك مخرجات تعلّم لكل مقرر دراسي:

أ) استخدم التصميم العكسي (ضع المقرر الذي يحقق مخرج تعلّم ما تحت مخرج تعلّم البرنامج ذلك)، ثم أعد كتابة توصيف المقرر.

ب) إذا كانت هناك مخرجات تعلّم لم تندرج تحتها مقررات دراسية، انظر في إمكانية تصميم مقرر(ات) جديد (ة) لترجمة ذلك المخرج في البرنامج الأكاديمي.

جـ) إذا كان هناك مخرج تعلّم تندرج تحته عدة مقررات دراسية، انظر في كيفية تقليص عدد تلك المقررات بحسب أهميتها، سواء بدمج بعضها أو حذف بعضها.

د) إذا كانت هناك مخرجات تعلّم عدة يندرج تحتها مقرر واحد فقط، فانظر في إمكانية تفكيك ذلك المقرر إلى أكثر من مقرر وذلك بحسب تقديرات أعضاء هيئة التدريس المهنية.

هـ) حدد مستوى مخرج تعلّم المقرر بالنسبة لمخرج تعلّم البرنامج (مقدمة، توسع، تطبيق).

و) حدد الأنشطة التعلّمية المناسبة لتحقيق كل مخرج تعلّم.

ز) حدد أدوات التقييم المناسبة(يفضل أن تكون أدائية) للتأكد من مدى تحقيق كل مخرج تعلّم.

جدول رقم (١٤): تسكين مخرجات تعلّم البرنامج في المقررات الدراسية

مخرج التعلّم (على مستوى البرنامج)	مستوى تقديم مخرج التعلّم			المقررات الدراسية	الأنشطة التعليمية التي تحقق مخرج التعلّم	وسائل التقييم
	مقدمة	توسع	تطبيق			
# 1.						
#2.						
#3.						
٤#						

فوائد مخرجات التعلّم:

نورد فيما يلي عدداً من الجداول التي توضح فوائد مخرجات التعلّم:

١- في التعليم:

قبل مخرجات التعلّم	بعد مخرجات التعلّم	الفائدة
التأكيد على المحتوى وحفظه مع اكتساب بعض المهارات.	• تقليل الاعتماد على الحفظ والاستظهار. • تنمية المهارات وإظهار مدى اكتساب مخرجات التعلّم المفضلة. • تستخدم المحاضرةُ لدعم تعلّم الطلاب القائم على الأداء.	• التعلّم النشط. • فرص لتعليم جديد ومتنوع. • يعكس التدريس طبيعة العصر القائم على المعرفة. • يوجه الطلاب للحصول على المحتوى المعرفي وليس إلى حفظه واستظهاره.

٢- في التقييم:

قبل مخرجات التعلّم	بعد مخرجات التعلّم	الفائدة
لا توجد مقاييس تقدير للأداء	• يستخدم الطلاب مقاييس تقدير الأداء عند الاستعداد للاختبارات • تساعد مقاييس تقدير الأداء في الوصول إلى الموضوعية في رصد الدرجة.	• يتهيأ الطلاب للاختبارات من خلال حل تكليفات ترتبط بمخرجات التعلّم • ربط مخرجات التعليم بالتدريس والمصادر والتقييم

٣- للطلاب:

قبل مخرجات التعلّم	بعد مخرجات التعلّم	الفائدة
سمات النجاح المهنية غير واضحة للطلاب. التشويش أو الاستياء أكثر من. واجبات المقرر التي تتضمن الحفظ والاستظهار.	• الطلاب مدركون، بأن عليهم تحقيق متطلبات التخرج المتمثلة بمخرجات تعلّم البرنامج وليس حفظ المحتوى المعرفي • الجدية في القيام بالمهام التي تعلّم مخرجات التعلّم غير التقنية (غير المنهية) • تحديد أولويات العمل لتجنب • أن يهمل التدريس أي من مخرجات التعلّم.	• نضوج متسارع لتحسين نجاح الطالب داخل وخارج • القاعات الدراسية وتسويق الطالب والبرنامج • دخول الطلاب سوق العمل وهم مدركون أهمية المخرجات غير الفنية لنجاحهم المهني.

تقييم مخرجات التعلّم:

يعد تقييم مخرجات التعلّم جزءاً أساسيًّا مهمـًا في منظومة مخرجات التعلّم، فكيف نعرف أنه قد تمَّ تحقيق مخرج تعلّم ما أم لا ؟ وما الأدلة التي من شأنها أن تساعد في اتخاذ قرار في تحسين البرنامج؟

ولكن قبل تقييم مخرجات التعلّم، ينبغي التنبيه إلى أنه يجب أن تُعكس مخرجات التعلّم خلال التدريس بحيث يقوم الطلاب بأنشطة ومهام تضمن تدربهم عليها واكتسابها بصورة منهجية دقيقة.

وفي تقييم مخرجات التعلّم، تستخدم أدوات التقييم غير التقليدية (بخلاف الدرجات بطبيعة الحال)، مثل: الامتحانات المهنية، وملفات الإنجاز، والمهام الأدائية، والمقرر التكاملي، وتحليلات مكتوبة، و المقالات، وورقة التأمل، ومناظرات الطلاب.

الخلاصة:

مخرجات التعلّم آلية مهمة في التعليم العالي، ساعدت على إحداث ما يسمى بـ: ثورة في تصميم البرامج الأكاديمية، ولقد وجهت مخرجات التعلّم التعليم الجامعي انتباهنا نحو الآتي:

- إعادة ربط البرامج الأكاديمية بالمستفيدين من الخريجين.
- توفير توجيهات قيّمة للطلاب.
- المساعدة في إعادة تعريف دور عضو هيئة التدريس في الفصول الدراسية.
- تبيين أهمية اختيار أساليب التدريس والتقييم المناسبة لكل مخرج تعلّم.
- تيسير تحمل الطلاب مسؤولية تعلّمهم.

ثانياً: حركة المعايير التربوية

وصف محلل السياسة التعليمية آن لويس Anne Lewis حركة المعايير Standards Movement عام ١٩٩٥م، بأنها أحد الموضوعات الأكثر تداولاً عند الحديث عن الإصلاح التربوي (Lewis, 1995). وتعدُّ المعايير Standards أهم وأحدث حركات إصلاح التعليم في العالم، وهي العنصر الأساس والرئيس في تطوير جميع مكونات النظام التعليمي وممارساته في كثير من بلدان العالم بخاصة المتقدمة منها في الوقت الحالي.

والمعيار مصطلح شائع الاستخدام في كثير من المجالات، غير التربوية، فهناك مثلاً معايير الجودة في مجالات: الصناعة والهندسة والتقنية. وتساعد المعايير على إرساء ضوابط صارمة فيما يتعلق بالمنتجات الصناعية، وتشييد المباني، والجسور، والطرق السريعة، والمنتجات التقنية حيث تضعها الحكومات والمنظمات المهنية المتخصصة لحماية الناس ولتحسين مستويات معيشتهم، أي إن الهدف النهائي أو الغاية من المعايير تحسين مستوى حياة الناس وزيادة فعاليتهم وإنجازاتهم.

وهناك عدة تعريفات للمعيار لعل أبرزها تعريفات قاموس وبستر. ويورد القاموس التعريفات التالية للمعيار:

١ - شيء يوضع من قبل سلطة، أومن خلال العادة، أو بالاتفاق كنموذج أو مثال يتبع.

٢ - مستوى أو درجة محددة من الجودة مناسبة أو ملائمة لغرض معين.

٣ - طريقة تمَّ التفكير فيها بعناية حول أداء مهمة.

٤ - أي مقياس نحكم عن طريقة أن شيء ما جيد، حقيقي، أو مناسب.

فالتعريف الأول يشمل الرؤى المختلفة للأداءات والمؤدين (مثل: ما الذي يجب أن يعرفه المعلم وما الذي يجب أن يكون قادرا على القيام به؟). والتعريفان الثاني والرابع

يصفان محاولات تعريف مخرجات التعلّم التي تعكس الرؤية، ونص المخرجات، ومستويات الأداء. أما التعريف الثالث، فيهتم بالعملية أكثر من النواتج.

وتعدُّ وزيرة التربية الأمريكية السابقة، إيان رافيتش، مهندس حركة المعايير التربوية، حيث ذكرت في كتابها "المعايير الوطنية في التربية الأمريكية: دليل المواطن":

"أن الأمريكيين يتوقعون توافر معايير صارمة لضبط البناء، والجسور، والطرق السريعة، والأنفاق؛ لأن العمل غير المتقن يعرض حياة الناس للخطر. وكذلك الحال يتوقع الأمريكيون معايير صارمة تضمن نقاء المياه التي يشربونها، والطعام الذي يأكلونه، والهواء الذي يتنفسونه... فلقد وجدت المعايير لتحسين حياة الناس".

وعلى ذلك فقد أكدت كما أن المعايير تسهم في تحسين حياة الناس، فبإمكانها أن تحسن فعالية التربية الأمريكية من خلال تحديد مستويات أداء متوقعة للنظام التعليمي. لذا فقد صيغت معايير لجميع مكونات النظام التعليمي.

ولقد حظيت حركة المعايير، منذ أوائل العقدين الأخيرين في القرن الماضي وحتى الآن، باهتمام كبير من حيث الدراسات والتوجهات والممارسات، وكذلك من حيث جذب اهتمام صانعو السياسات، وقد نشرت مئات الدراسات والأبحاث التي تبيّن أثرها الإيجابي في تبنّي الأنظمة التعليمية للمعايير في كل مكوناتها: السياسات التعليمية، والنظم الإدارية، وإعداد المعلم، والإدارة المدرسية، والمناهج، والتقويم، وأساليب التدريس، والبيئة التعليمية، ودمج التكنولوجيا في التعليم، وغيرها من مكونات النظام التعليمي.

وعلى الرغم من أهمية المعايير التربوية في توجيه النظام التعليمي وتبنيها في كثير من أنظمة التعليم في العالم، إلاّ إن حركة إصلاح التعليم المبني على المعايير في الدول العربية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت ليتم تبنيها وتطبيقها بصورة إيجابية ترفع من مستوى أداء جميع مكونات النظام التعليمي.

يمكن تتبع البدايات المبكرة لمفهوم المعايير إلى عام ١٩٥٤م عندما تم تأسيس المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، بصفته منظمة مستقلة غير ربحية، والذي بدأ بوضع معايير أو متطلبات اعتماد برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الأمريكية.

تبع ذلك عام ١٩٨٧م إنشاء اتحاد ما بين الولايات لدعم وتقييم المعلمين الجدد Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)، وهو تحالف ضم (١٣) من مكاتب التربية في ولايات الغرب الأمريكي، هدف إلى إصلاح نظام إعداد المعلم وتكوينه في مرحلة إصدار التراخيص للمعلمين لمزاولة مهنة التدريس. ويقوم عمل هذا الاتحاد على فرضية أساسية هي أن المعلم الفعال يجب أن يكون قادرًا على دمج المحتوى المعرفي مع احتياجات الطلاب ليؤكد حقيقة مؤداها أن الطلاب جميعهم قادرون على التعلّم والأداء بمستوى عال.

وفي العام نفسه، تمَّ إنشاء المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS)، وهو منظمة مستقلة غير ربحية، تشكلت لتحسين جودة التعليم خلال مرحلة التمرس في المهنة من خلال تطوير معايير مهنية للتعليم المتميز أو المعلمين المحترفين.

ثم توالت بعد ذلك العديد من الهيئات الأجنبية، ولحقتها هيئات ومجالس عربية والتي اهتمت بوضع معايير سواء في مرحلة الإعداد للمهن أو مرحلة الترخيص للمهن أو مرحلة التنمية المهنية للمهنيين. وتوسعت لتشمل معايير للمدارس، ومعايير للمناهج الدراسية، ومعايير للمؤسسات والبرامج التعليمية الجامعية.

أنواع المعايير التربوية:

يمكن تقسيم المعايير التربوية، وفقًا للمحاور الآتية:

١ - معايير اعتماد برامج إعداد المعلم.

٢ - معايير اعتماد المعلم بعد التخرج مباشرة (الترخيص للمهنة).

٣ - معايير اعتماد المعلم عند التمرس بالمهنة (إعادة الترخيص للمهنة).

٤ - معايير الاعتماد المؤسسي.

٥ - معايير اعتماد البرامج الجامعية.

٦ - معايير التنمية المهنية

٧ - معايير تخصصي.، مثل :معايير المنهج المدرسي.

وفيما يلي نقدم توضيحا مختصرا للمقصود بكل من المعايير السابقة.

نبدأ بمعايير إعداد المعلم، وهي عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بكيفية تدريسه المحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلّم بوصفه مسئولاً عن تنمية المتعلّمين تنمية شاملة.

وتتضمن هذه المعايير ثلاثة مكونات، الأول مهنية ترتبط بالجانب التربوي، ومن ثم فإنها عامة تنطبق على جميع المعلمين فمعلم العلوم، على سبيل المثال، مثله مثل معلم اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات والعلوم...إلخ. فهم جميعًا ينبغي أن يمتلكوا عددًا من المعارف والمهارات والاتجاهات التي ترتبط بالتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، وما يرتبط بهذه الجوانب من متطلبات أخرى مثل إدارة الصف، واستخدام التكنولوجيا، والتواصل مع المتعلّمين والزملاء وأولياء الأمور.

والمكون الثاني أكاديمي، يختلق من تخصص لآخر بحسب طبيعة المادة التي سيدرسها المعلم. وهي عبارة عن جمل تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادراً على أدائه في تخصص معين، وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بمجال التخصص.

أما المكون الثالث فثقافي، وهو عام – أيضًا– ويضم عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، ويعدُّ جانبًا مساندًا لما

يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بالمكونين الأكاديمي والمهني؛ وهو ما يعينه على نقل المحتوى العلمي إلى المتعلّمين بصورة جيدة، ويسهم في تنميته وتطوير أدائه بصورة مستمرة.

ويقصد بمعايير الاعتماد المؤسسي عبارات تصف ما يجب أن تحققه المؤسسة من متطلبات للاعتراف بها كاملة بأنها تقدم تعليماً عالياً ذا جودة معينة، ويتضمن كافة البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

أما معايير الاعتماد البرامج الأكاديمية في الجامعات، فهي عبارات تتعلق باعتماد برنامج واحد من البرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية في حالة أن تكون المؤسسة تقدم أكثر من برنامج، وهي عبارات تصف ما ينبغي أن يتضمنه البرنامج الأكاديمي ليلبي متطلبات الجودة.

ويقصد بالبرنامج مجموع المقررات التي يدرسها المتعلّم بدءاً من التحاقه بالدراسة وانتهاءً بتخرجه، وهذا يعني أن الطالب عندما يلتحق بكلية التربية ويتخصص في العلوم فإن جميع المقررات التي يدرسها منذ التحاقه بالكلية حتى تخرجه تعطي في النهاية ما يعرف ببرنامج معلم العلوم، حتى وإن كان يدرس هذا المقرر أكثر من قسم في الكلية.

ويقصد بمعايير اعتماد المعلم أثناء الإعداد للمهنة المعايير التي تطبق خلال فترة الدراسة في المؤسسة التربوية أي قبل تخرج الطالب (اعتماد البرامج السابق ذكره).

أما معايير اعتماد المعلم بعد التخرج فتتصل بإعطائه إجازة التدريس بعد التخرج مباشرة بحيث يحصل المعلم على ترخيص مزاولة المهنة Licensing.

أما معايير اعتماد المعلم عند التمرس بالمهنة، فتؤكد امتلاكه مهارات تدريسية عالية، ويخصل المعلم في هذه الحالة على تصديق Certification بأنه خبير في مجاله (مقارنة بأقرانه).

وهناك علاقة تشابه كبير بين هذه المعايير بغض النظر عن تصنيفها، فمثلاً تتداخل معايير اعتماد المؤسسات التعليمية مع معايير اعتماد البرامج إلى حد كبير ويختلف فقط مستوى التركيز، حيث يزداد التركيز على التخصص في اعتماد البرامج. كما تتشابه إلى حد كبيرة المعايير في مرحلة الإعداد أو بعد التخرج مباشرة أو بعد التمرس والاحتراف في المهنة، لكنها تختلف في مستواها، حيث يزداد تعقد مستواها من مرحلة الإعداد المعلم إلى مرحلة التمرس والاحتراف في المهنة.

معايير التنمية المهنية، وهي عبارات تصف ما ينبغي أن يقوم به المعلم من أنشطة لتحسين أدائه بصورة مستمرة، بحيث يظل متابعاً لكل جديد بما يرقى من ذاته ومهنته.

أما معايير المنهج المدرسي، فهي عبارات تصف ما ينبغي أن يفهمه الطلاب، وما سيكونون قادرين على القيام به، وما ينبغي أن يتحلّوا به من قيم واتجاهات في نهاية كل صف دراسي ومرحلة دراسية.

ولقد ظهرت حركة المعايير التربوية للتغلب على الصعوبات التي واجهتها حركة مخرجات التعلّم في التعليم قبل الجامعي، والمتمثلة في تطوير مخرجات تعلّم تتصل بالجانب السلوكي والقيمي، والتي شكلت مثار جدل في الأوساط التربوية، ظهرت حركة المعايير التربوية خلال التسعينيات من القرن الماضي.

واستفادت حركة المعايير التربوية من حركات الإصلاح التربوي السابقة، فاستفادت من التربية القائمة على المخرجات استفادة كبيرة، حيث تلتقي معها في أن كليهما يؤكدان على أهمية التركيز على مخرج التعلّم، وعلى أن يكون ذلك المخرج في صورة أداء يمكن ملاحظته وقياسه. لكن حركة المعايير التربوية تجنبت وضع معايير تتصل بالجانب السلوكي والقيمي، وركزت على الجانب التعليمي. كما استفادت من فكرة الأداءات Performances لجعل العملية التعليمية أكثر تحديداً، لكنها تجنبت التركيز على التفاصيل أو جزئيات المعرفة كما في حركة الأهداف السلوكية أو حركة

الكفايات التعليمية. فنتيجة النقد الذي وجه لحركة مخرجات التعلّم استبدلت كلمة مخرج تعلّم بكلمة معيار تربوي بسرعة كبيرة (Soloman, 1998)، لكن هذا رافقه – أيضاً – تعديلات مهمة سنوضحها لا حقاً.

وشكلت وثيقة معايير تعليم الرياضيات Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics," NCTM 1989 في مدارس التعليم العام الأمريكية الأساس لوضع وثائق المنهج القائمة على المعايير، فهي أول وثيقة معايير أصدرها المجلس الوطني (الأمريكي) لمعلمي الرياضيات National Council for Teachers of Mathematics (NCTM) عام ١٩٨٩م. تلتها معايير تعليم العلوم Science Education Standards التي أصدرها المجلس الوطني (الأمريكي) للبحث (NRC) National Research Council عام ١٩٩٤م، وبعد ذلك توالت وثائق المناهج الأخرى التي أعدت في ضوء حركة المعايير التربوية. كما أن دولاً أخرى أعدت وثائق مناهجها في ضوء حركة المعايير.

ويرى المؤيدون للمعايير التربوية أن المعايير يمكن أن تساعد على تحسين تحصيل تعلّم المتعلّمين من خلال إرسائها لتعريفات واضحة لما يجب تدريسه، وما المتوقع من المتعلّمين أداؤه. كما يمكن أن تساعد المعايير القائمين على العملية التعليمية التعلّمية على تحقيق مفهوم المساءلة بوضوح، وتساعد – أيضاً – في توحيد مخرجات التعلّم في أي دولة من الدول، كما تساعد على إعطاء أقاليمها الحرية في اختيار المادة التعليمية المناسبة لحاجاتها، وفلسفتها.

الاعتماد الأكاديمي وحركة المساءلة:

على الرغم من أن الاعتماد Accreditation الذي يعدُّ أحد أشكال المساءلة Accountability، مصطلح أمريكي الأصل، إلا إن بدايات حركة المساءلة في التعليم حديثة العهد في أمريكا حيث تعود إلى منتصف الثمانينيات والتي ظهرت نتيجة النقد الذي وجه إلى كل المؤسسات التعليمية سواء في التعليم قبل العالي أو في التعليم العالي بسبب عدم رضا المجتمع عن مخرجاتها (Lazerson, Wagner & Shumanis, 2000). ومنذ التسعينيات

من القرن الماضي بدأت العديد من الولايات الأمريكية الأمريكية بربط جزء من تمويل التعليم بأداء المؤسسة التعليمية المتصل بالمساءلة (Zumeta, 2000).

فلقد كان الاعتماد الأكاديمي يعتمد بصورة كلية على مكونين اثنين، هما المدخلات والعمليات؛ فتتم مراجعة المصادر المالية للمؤسسة التعليمية وكفايتها، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس، والتأكد من أن البرامج التعليمية متماسكة، وكذلك فحص الخدمات الأكاديمية والطلابية. لكن لأن توافر المصادر وأعضاء هيئة تدريس لا يضمن بالضرورة حدوث تعلّم، فقد حدث تحولاً في عملية الاعتماد الأكاديمي من قياس المدخلات والعمليات إلى قياس المخرجات، حيث أصبح قياس تعلّم المتعلّمين شرطًا اساسيًّا لمزاولة التعليم (Lazerson, Wagner & Shumanis, 2000).

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها حركة المعايير التربوية:

ترتكز حركة المعايير التربوية على المفهوم أنه يمكن تعزيز التعليم والتعلّم إذا صيغت معايير تربوية واضحة وإذا ما التزم جميع المعنيين بالعملية التعليمية بتوجيه التدريس والمصادر والتقييم نحو تحقيق تلك المعايير.

المفهوم:

المعايير مصطلح شائع الاستخدام في كثير من المجالات، غير التربوية، فمثلاً هناك معايير الجودة في: الصناعة والهندسة والتقنية. وتساعد المعايير على إرساء ضوابط صارمة فيما يتعلق بتشييد المباني، والجسور، والطرق السريعة. وتضعها الحكومات والمنظمات؛ لحماية الناس، ولتحسين مستويات معيشتهم. أي إن الهدف من المعايير تحسين مستوى حياة الناس، وزيادة فعاليتهم، وإنجازاتهم. فلقد تمّت استعارة مصطلح المعايير في التربية من معايير الجودة.

ويعرف المجلس الوطني (الأمريكي) لمعلمي الرياضيات National Council for Teachers of Mathematics (NCTM) المعيار التربوي، بشكل عام، بأنه: "عبارة تستخدم

للحكم على الجودة: جودة المنهج أو طرق التدريس، أو أساليب التقويم، أو التنمية المهنية للمعلمين (NCTM, 1989). ونظراً لأن هناك أنواع كثيرة من المعايير سنقدم تعريف كل منها فيما يلي:

أنواع المعايير:

هناك نوعين من المناهج، معايير تقييم المؤسسات التعليمية، ومعايير المنهج المدرسي. وبالنسبة لمعايير المؤسسات التعليمية فقد عرضناها في فصل معايير الاعتماد الأكاديمي. لذلك سنركز هنا على معايير المنهج المدرسي، والتي تقع في ثلاثة أنواع:

١ - **معايير المحتوى** Content Standards.
٢ - **معايير تنفيذ المنهج** Curriculum Standards أو ما يسمى بالمعايير المُمَكنة Enabling Standards.
٣ - **معايير الأداء** Performance Standards.

توصف معايير المحتوى بأنها عبارات تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلّمون وما يستطيعون القيام به[١]، مثل: "فهم الأعداد، وطرق عرضها، والعلاقات القائمة بين الأعداد والنظم العددية" (معيار رياضيات). وهذه الصياغة كما نلاحظ تختصر مجموعة من الأهداف التعليمية في معيار واحد. وتختلف معايير المحتوى عن الأهداف السلوكية في عدة جوانب، الأول العمومية: فالمعايير أكثر عمومية، حيث تضم أكثر من هدف تعليمي كما رأينا في المثال السابق مقارنة بصياغة الهدف السلوكي مثل: يحل الطالب ثمان من عشر مسائل جمع مكونة من عمودين خلال خمس دقائق. والفرق الثاني يتمثل في أن المعايير تكون محل إجماع الجماعة المهنية (كل من له علاقة في تدريس المادة الدراسية من

(١) لاحظ أن تعريف معايير المناهج أو البرامج الأكاديمية يشابه إلى حد كبير تعريف مخرجات تعلّم البرامج التعليمية. وهذا أمر طبيعي كون الحركتان متطابقتين إلى حد كبير، بل إن البعض يستخدم المصطلحين تبادلياً. وقد كنا حريصين على عرض حركة المعايير التربوية ولم نكتف بحركة مخرجات التعلّم؛ لأن حركة المعايير قدمت إضافات مهمة كما سنرى في الأسطر التالية.

واضعي منهج، وموجهين، وأساتذة جامعة، ومعلمين، وأولياء أمور)، وليس نتيجة عمل لجنة مصغرة كما هو الحال عند وضع الأهداف السلوكية.

ومعايير تنفيذ المنهج (أو المعايير المـُمَكنة) تصف ما ينبغي أن يتوافر لتحقيق معايير المحتوى – سواء أكان ذلك في غرفة الصف، أو في المدرسة، أو خارج المدرسة – من عوامل مساعدة على تحقيق المعايير. فمثلاً تحدد ما ينبغي على المعلم معرفته لمساعدة المتعلّمين على تحقيق المعيار، وما الأدوات والمصادر والموارد المطلوبة داخل غرفة الصف والمدرسة وخارجها لمساعدة المتعلّمين على تحقيق المعيار.

أما معايير الأداء فتصف بدقة كيف يستخدم الطلاب معارفهم ومهاراتهم، وكيف يطبقونها ليبينوا تحقيقهم لمعيار المحتوى. وينبغي أن تجيب معايير الأداء (من وجهة نظر المـُعلم) عن السؤال التالي: ماذا يعني معيار المحتوى في الصف/المادة/غرفة الصف؟ فتصف كيف يمكن تعرّف مدى تحقيق المتعلّمين للمعيار، أي كيف يعرف المعلمون أن المتعلّمين حققوا المعيار. وبالتالي فإنها تساعد المعلمين على جمع أدلة فعلية، من أعمال المتعلّمين، على تحقيق المتعلّمين للمعيار.

وكل من الأنواع الثلاثة السابقة مهم في حركة المعايير التربوية. فمعايير المحتوى تزودنا برؤية واضحة لمخرجات المنهج المصمم المرغوب فيها، فهي تخبرنا ما الذي نريد أن يعرفه المتعلّمون وما الذي ينبغي أن يكونوا قادرين على القيام به. أما معايير الأداء فتكمل معايير المحتوى من حيث إنها تساعد على توفير تصميم لقياس مخرجات المنهج المصمم، فهي تزودنا بمؤشرات أداء ومهام أداء تصف بوضوح مستوى الإتقان المطلوب من كل مخرج تعلّم. أما معايير تنفيذ المنهج أو المعايير الممكنة، فتصف المتغيرات العديدة التي تؤثر فيما يحدث في المدرسة (دور المعلم، دور المتعلّمين، الأنشطة الصفية، والبيئة الصفية). ولأغراض هذه الورقة سنستخدم مصطلح المعايير التربوية ليدلل على كل من معايير المحتوى ومعايير الأداء.

مستويات معايير المنهج المدرسي:

للمعايير التربوية ثلاثة مستويات:

١ - المعايير العامة Standards.

٢ - معايير المرحلة Benchmarks.

٣ - معايير الصفوف وتسمى بالإنجليزية أيضًا Benchmarks.

والمعالم Benchmarks هي جمل أكثر تحديدًا لمعايير المحتوى تصاغ لكل مرحلة تعليمية، ثم صف دراسي. ولأغراضنا هنا ستسمى معايير المراحل ومعايير الصفوف بالمعايير الفرعية. ويوضع لكل من معايير الصفوف معايير أداء Performance Standards تصف المطلوب من الطلاب إظهاره لبيان تحقيقهم لكل معيار.

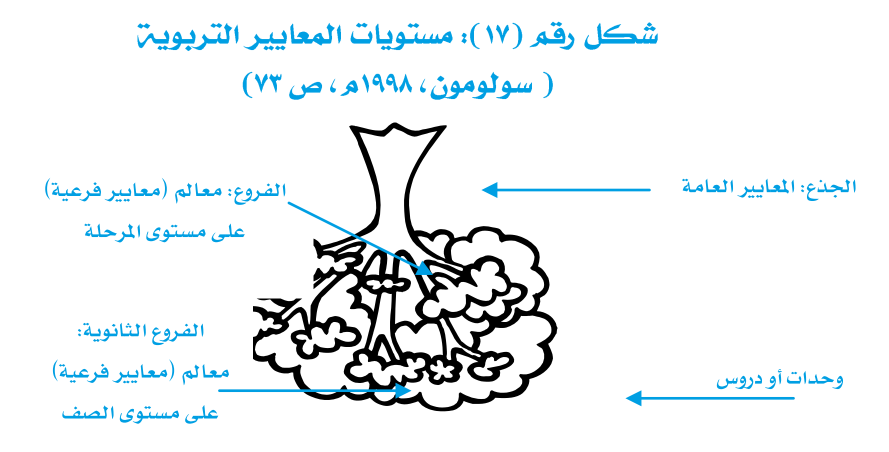
ويمكن تشبيه مستويات المعايير التربوية ببنية شجرة ننظر إليها مقلوبة (من أسفل لأعلى) (Solomon, 1998, p. 73). فالمعايير العامة تشبه ساق الشجرة (الجذع)، والمعالم تشبه فروعها الرئيسة، ومعايير الأداء تشبه الفروع الثانوية، والدروس تشبه الأوراق[1]. وفي الوقت الذي تصنع فيه الأوراق الغذاء وتغذي الجذع، بالمقابل فإن المعايير الأكثر تحديدا[2] يجب أن تغذي المعايير العامة. حيث يصبح نقطة التقاء الورقة بالفرع (العقدة) مهم، فهي تشبه نهاية الدروس، فالدروس تغذي الوحدات. ونقطة التقاء الساق الفرعي بساق رئيس مهم، فالساق الفرعي يغذي ساق رئيس، فالوحدات تغذي الصف. ومجموعة السوق تغذي الجذع، أي الصفوف تغذي المرحلة، وهكذا حتى نصل إلى النهاية مرحلة التعليم العام.

---

(١) لاحظ أنه لا توضع معايير على مستوى الدروس لأن ذلك سيعود بالحركة ثانية إلى مستوى الأهداف التعليمية أو السلوكية وهو محل نقد أنصار حركة المعايير التربوية لحركة الأهداف التعليمية.

(٢) المعايير الأكثر تحديدًا يقصد بها هنا معايير الصفوف الدراسية، فهي موزعة في محاور تعد على شكل وحدات دراسية، وبالتالي فمعايير الصفوف هي معايير للوحدات باستثناء المعايير البينية (معايير العمليات أو المهارات).

شكل رقم (١٧): مستويات المعايير التربوية
(سولومون، ١٩٩٨م، ص ٧٣)



وتتفق هنا المعايير العامة والمعايير الفرعية مع الأهداف العامة والأهداف الفرعية في حركة الأهداف من جهة، ومخرجات التعلّم في حركة مخرجات التعلّم من جهة ثانية، من حيث إن جميعها تشتق من الأعلى منها. إلا إن الفرق بينها هو في طبيعتها. فالأهداف تبين ما المتوقع من المتعلّم أن ينجزه (مقاصد)، أما مخرجات التعلّم والمعايير فتصف خصائص المتعلّم عند التخرج. وتختلف مخرجات التعلّم عن المعايير في أن مخرجات التعلّم تصف الخريج من منظور دوره في الحياة بعد التخرج، أما المعايير فتركز على الجانب الأكاديمي.

أسس وضع المعايير:

عند بداية تطوير المعايير التربوية في أمريكا تبين أن بعضها غامض، ولا يركز على البُعد الأكاديمي، وبعضها في مستوى أعلى من الطالب، وبعضها في مستوى أدنى. لذلك وضع اتحاد المعلمين الأمريكيين الأسس التالية لوضع المعايير التربوية (American Federation for Teachers, 1996):

- تركز على البعد الأكاديمي، ولا تتعرض للبعد السلوكي والقيمي.
- تستنبط من الموضوعات المهمة التي تشكل المادة التعليمية للمادة.

- تشكل أهمية للمتعلّمين، وليس لسهولة تقييمها.
- تحدد في ضوء قدرة المعلم والمتعلّمين، وتتناسب مع زمن العام الدراسي (في العام الدراسي المكون من ١٨٠ يوما دراسيا، ينصح بوضع ٦٠٠ معيار موزعة على النحو التالي: روضه إلى الصف الثاني: ٧٥ معيارًا، الصف الثالث إلى الخامس: ١٢٥ معيارًا، الصف السادس إلى الثامن: ١٥٠ معيارًا، والصف التاسع إلى الثاني عشر: ٢٥٠ معيارًا)، لكن هذا العدد يعتمد بالطبع على مستوى المعيار وصعوبته.
- توضح معايير المحتوى ما يجب أن يعرفه المتعلّم، وما الذي يستطيع القيام به. أما معايير المنهج فينبغي أن توضح ما الذي يجب أن يحدث خلال العملية التعليمية التعلّمية.
- تصف مؤشرات الأداء مكونات نمو المعيار، أي المعارف والمهارات التي تقود إلى تحقق المعيار.
- تصاغ بوضوح.
- تكون ذات مستوى عالمي بحيث لا يقل الدارسون عن أقرانهم في أي دولة في العالم.
- تشمل المعارف والمهارات.
- تقيم في ضوء مستويات أداء Performance Levels متعددة.
- تطور مستويات وصف الأداء Rubrics[١] لكل معيار. (American Federation for Teacher s, 1996)

وكغيرها من حركات الإصلاح التربوي، واجهت حركة المعايير التربوية نقداً لفت انتباه الجمهور، لخص هذا النقد مارزانو وكاندال (Marzano & Kendall, 1996) في النقاط التالية:

---

(١) يشكل تطوير مستويات وصف الأداء أمرا جديدا يميز حركة المعايير عن الحركات السابقة، ويعتبر في غاية الأهمية (هذه الحاشية من قبل الباحث وليس من قبل اتحاد المعلمين الأمريكيين).

أ) الموارد: يرى البعض أن ما ينفق على إعداد المعايير التربوية ينبغي أن ينفق على احتياجات أكثر أهمية بخاصة تغطية نقص الموارد التعليمية في بعض المدارس.

ت) التمييز بين الطلاب، حيث سيزيد الضغط على المتعلّمين ضعيفي الإنجاز.

ج) إنها امتداد لحركات سابقة كانت محلّ نقد مثل حركة الأهداف السلوكية.

د) كبر حجم وثائق المعايير التربوية، ويعد هذا أهم نقد. فلقد كان متوقعًا أن تعدَّ وثائق مختصرة ومركزة، لكن تمَّ إعداد وثائق تفصيلية قدر وزنها عام ١٩٩٥م، قبل استكمال إعداد وثائق كثير من المواد الدراسية، حوالي (٦) كيلو جرام، وعدد صفحاتها (٢٠٠٠) صفحة.

تأثير حركة المعايير التربوية على بناء المناهج الدراسية:

نعرض فيما يلي تأثير حركة المعايير التربوية في تطوير محتوى المنهج الدراسي، وتنفيذه، وتقييمه.

١- إعداد محتوى المنهج والأنشطة في ضوء التربية المعاصرة:

يختلف إعداد محتوى المنهج في ضوء التربية المعاصرة عنه في ظل المناهج التقليدية في جانبين مهمين: الأول الغرض من المحتوى والأنشطة، والثاني كم المحتوى. ففيما يتصل بالغرض من المحتوى، يشكل المحتوى (والأنشطة التعليمية في أحسن الأحوال) في ظل الفهم التقليدي جوهر المنهج المدرسي، أما في التربية المعاصرة فيتجه التركيز على اختيار المحتوى والأنشطة التي تساعد المتعلّمين على تحقيق المعيار، فلم يعد المحتوى والأنشطة هدفًا في حد ذاتهما، ولا يتم اختيار الأنشطة لتغطية المحتوى؛ وإنما يتم اختيار المحتوى والأنشطة والمهام في ضوء إمكانية الإفادة منها في مساعدة المتعلّمين على تحقيق المعيار.

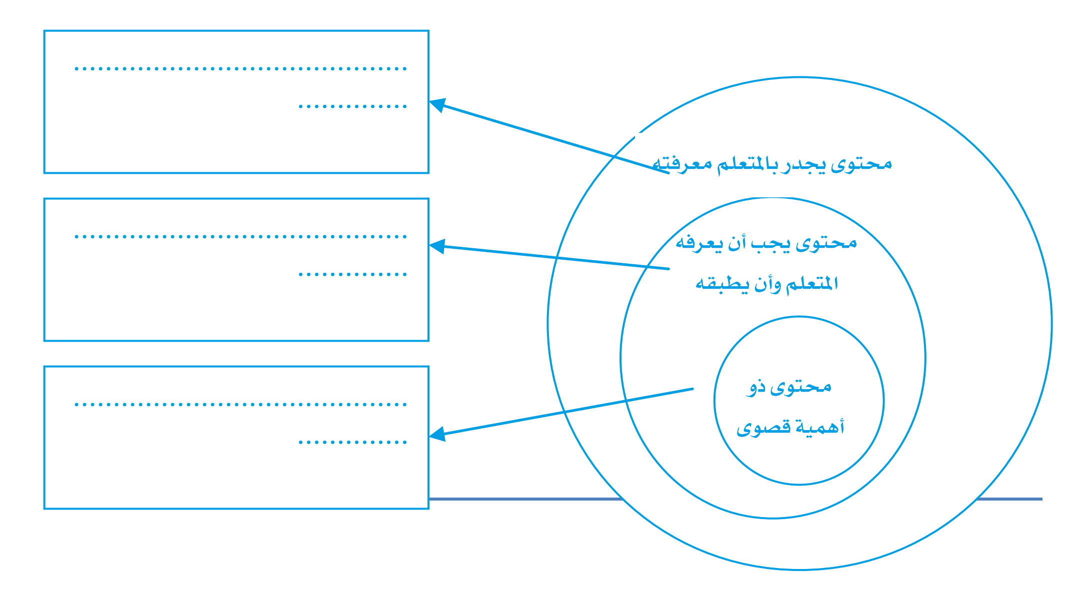
وتتلخص عملية وضع محتوى وحدة من المنهج في ضوء حركة المعايير في النقاط التالية (Hariss and Carr, 1996):

١ - اختيار موضوع رئيسي للوحدة، وبلورته في صورة سؤال.
٢ - تحديد المعيار أو المعايير التي سوف تحققها الوحدة (على مستوى الصّف).
٣ - الأنشطة/المهام التي ستصمم لتعليم وتعلّم الطلاب المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق المعيار أو المعايير.
٤ - تحديد الأدلة التي ستساعد المعلم على التأكد من تحقيق الطلاب للمعيار (المعايير)، والمتمثلة في الأداءات Performances والمنتجات Products التي سيقدمها الطلاب في نهاية الوحدة؛ لتقييم تعلّمهم.
٥ - تحديد محكات التقييم (في ضوء المعايير العامة والفرعية).
٦ - مستويات وصف الأداء Rubrics للمساعدة في وضع الدرجات بطريقة موضوعية.
٧ - أمثلة نموذجية لتعلّم الطلاب للمعيار، تجمع خلال فترة من الزمن لتوضح المتوقع من الطلاب كما تساعد في تقويم ومراجعة الوحدة (Hariss and Carr, 1996, p. 14– 15).

وفيما يتصل بكم محتوى المنهج، فقد حاولت التربية التقليدية أن تغطي أكبر قدر من المحتوى في المنهج الدراسي. أما التربية المعاصرة فتأخذ باستراتيجية مختلفة تركز على المهم فقط. وهنا يمكن الاستفادة من الآلية التي طورها ويجينز وماكتاي (Wiggins and Mc Tighe, 1996, p.10) لاختيار محتوى وحدة من المنهج، والتي لخصاها في الشكل رقم (١٨).

شكل رقم (١٨): اختيار محتوى المنهج

(Wiggins & McTighe, 1996, p.10)



تمثل الدائرة الكبيرة في الشكل المحتوى ذو العلاقة بموضوع الوحدة الدراسية التي تمَّ اختيارها ليتعلّم الطلاب حول معيار معين (معايير معينة)، ومن الواضح أنه لا يمكننا أن نغطي في وحدة واحدة كل المحتوى ذي الصلة بالوحدة الدراسية؛ لذلك نحدد في الدائرة الوسطى اختياراتنا بصورة أدق، ونقصرها على المعرفة المهمة (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ) والمهارات (العمليات، والاستراتيجيات، والطرق) والتي من دونها سيكون تعلّم الطلاب للوحدة غير مكتمل. وبعبارة أخرى، هي المعارف والمهارات اللازمة للطلاب لتحقيق المعيار بنجاح، أما الدائرة الصغرى فتمثل المفاهيم الرئيسة والكبرى اللازمة لدراسة الوحدة، والتي على الطلاب فهمها فهمًا حقيقيًّا وتذكرها بعد نسيان التفاصيل.

كما يعرض ويجينز وماكتاي (١٩٩٦م) الأسئلة الأربعة التالية للاسترشاد بها عند اختيار المفاهيم الرئيسية والكبرى اللازمة لدراسة وحدة دراسية: إلى أي مدى تمثل الفكرة، أو الموضوع، أو العملية:

(١) **فكرة كبيرة لها قيمة خارج المدرسة،**

(٢) **جوهر التخصص،**

(٣) **تحديًّا يستدعي الشرح والتوضيح،**

(٤) **أمرًا يشغل الطلاب في التعلّم** (Wiggins & McTighe, 1996, p.11– 13).

الفصل الحادي عشر

معايير تعليم العلوم

نعرض في هذا الفصل، بصورة رئيسة، جيلين من معايير تعليم العلوم الأمريكية، الجيل الأول الذي صدر عام ١٩٩٤م، والجيل الثاني الذي صدر عام ٢٠١٣م. فنعرض في الجزء الأول واقع تعليم العلوم، وتوضيح بعض من الخصائص الرئيسة التي يتسم بها تعليم العلوم. وفي الجزء الثاني نعرض بإسهاب التجربة الأمريكية لبرنامج إصلاح تعليم العلوم، كجزء من حركة إصلاح التعليم في أمريكا، ونتناول في هذا الجزء معايير الجيل الأول الرئيسة التي تضمنتها وثيقة إصلاح تعليم العلوم في أمريكا (١٩٩٥م) National Science Education Standards. وفي الجزء الثالث، نعرض إطار تعليم العلوم والهندسة الصادر عام ٢٠٠٩م، وكذلك الجيل الثاني من معايير تعليم العلوم التي صدرت عام ٢٠١٤م. وفي الجزء الرابع والأخير، نستخلص بعض الأفكار الرئيسة للاستفادة من التجربة الأمريكية في إصلاح تعليم العلوم في منطقتنا. كما نلقي الضوء على الفوارق الثقافية الرئيسية بين الثقافتين الغربية والعربية المتعلقة بتعليم العلوم، ونختتم بدعوة المعنيين بتعليم العلوم، سواء كانت جهات حكومية أو أكاديمية، للاستفادة من التجارب العالمية في وضع معايير تتناسب وحاجات وطموحات المجتمع العربي.

أولاً: واقع تعليم العلوم

يبدو أنه لا يوجد أحد راض عن واقع تعليم العلوم اليوم، وهذه الشكوى عامة في كثير من دول العالم حتى المتقدمة منها. فنحن نعلم أن لدى الأطفال رغبة في تعرّف الظواهر والأحداث يتمثل في فضولهم الدائم لتعرّف ما يدور حولهم، لكن تلك الرغبة لا تستمر سوى لدى القليل منهم، فسرعان ما تنطفئ بعد مرورهم بخبرات تعلّم العلوم المدرسية. أضف إلى ذلك أن عامة الناس لا يحبّون العلوم ونجد أنفسنا نفتقر إلى جمهور علمي يساعد في دعم العلم والمعرفة العلمية.

إن المتابع لواقع تعليم العلوم اليوم يجد أنه يتصف بكثير من الصفات غير المرغوب فيها، وتتفاوت من بلد لآخر، لكن هناك عموميات يتصف بها تعليم العلوم في العديد من بلدان العالم نوجزها فيما يلي:

١. التشجيع على حفظ حقائق غير مترابطة.
٢. نقص في ربط الحقائق بمفاهيم أو أُطر مفاهيمية عامة.
٣. التأكيد على مصطلحات قد لا يستخدمها المتعلمون بعد إكمال موضوع الدرس.
٤. نقص في دروس الاستقصاء كما أن القدر المتيسر منه، بالصورة الحالية، تأكيدي أو لا يعدو أن يكون دروساً غير مرتبطة بمحتوى العلوم.
٥. نقص في ارتباط المحتوى بحياة المتعلّم.
٦. سلبية اتجاهات المعلمين سواء نحو المتعلّم أو المنهج أو نظام (إعداد وتنفيذ ومتابعة وتوجيه) تعليم العلوم.
٧. غلبة اللامبالاة على اتجاهات الطلاب.

كما أن الطلاب يتخرجون من المدرسة بحصيلة يمكن أن نصفها فيما يلي:

١. حفظ مجموعة من المصطلحات والحقائق المعزولة غير المترابطة.
٢. قلة أثر التعلّم، فلا يتبقى مما يتعلّمه المتعلّمون، في الذاكرة طويلة الأمد، سوى القليل.
٣. فَهم بسيط للمفاهيم والعمليات العلمية.
٤. عدم إدراك للتأثير المتبادل بين العلوم والرياضيات والمجتمع.
٥. ندرة المواقف التعليمية التي تقود إلى تعلّم التفكير الناقد والاستدلال والتنور العلمي.

هذا لا يعني أن جميع معلمي العلوم يسيرون في هذا الدرب، فهناك عدد من المعلمين الذين يختلفون عن هذا الوضع ويتميزون، حيث يحاول عدد من المعلمين المتميزين تغيير هذه الوضعية البائسة لتعليم العلوم فينفق حتى من راتبه الشخصي أموالاً لشراء أشياء تدعم تعلّم العلوم من خلال الاستقصاء. فنجدهم يهملون الحشو الذي يطبع الكتب المدرسية، ويشجعون على الاستقصاء. كما أنهم يربطون المعارف العلمية بحياة المتعلّمين. هذه الممارسات التعليمية المتميزة وما رافقها من جهود في البحث التربوي وتطور علم النفس (المعرفي بالذات)، سوف نشير إليها في الفقرة التالية، شكلت أساساً لحركة الإصلاح في تدريس العلوم.

النظريات التربوية الحديثة التي ترتكز عليها المعايير التربوية:

ظهر في السنوات الأخيرة عدد من النظريات التربوية والأبحاث التي تساندها مكنت من إلقاء الضوء على طبيعة التعلّم. فالمدرسة البنائية Constructivism تشكل أبرزها، حيث أسهمت بقدر كبير من المعارف التي مكنت من الاتجاه نحو مراجعة تعليم العلوم والعمل على إصلاحه.

وتتلخص أفكار المدرسة البنائية في النقاط التالية:

١. تنشا المعرفة بصورة فردية (ينشئها الفرد المتعلّم) ولكنها تسوى اجتماعياً (يتفق عليها اجتماعياً). أي إن الفرد ينشئ معارفه بنفسه ولا يتم نقلها من المعلم إلى

المتعلـّم. فالمتعلـّم يقـوم بـدور نشـط في اكتسـاب المعـارف مـن خـلال تفاعلـه مـع الوسطين المادي والاجتماعي المحيطين به. وبصياغة أخرى المعرفة لا توجد إلا في عقـل الفـرد المتعلـّم والفـرد المتعلـّم لا يوجـد إلا في السـياق الاجتمـاعي أو الثقـافي الذي يعيش فيه. ونجده من المفيد هنـا أن نسـتعير التشـبيه الـذي اسـتخدمه توبـن وتيبنـز (1993) Tobin & Tippins لتوضيح هذه النقطة. فلقد شبها الصـورتين الفردية والاجتماعية للمعرفة بالصورتين المادية والموجهة للإلكترون. فالمعرفة لها صـورتين فرديـة واجتماعيـة وفقـًا للطريقـة التي ننظرهـا بهـا (علاقـة جدليـة بـين إسهام الفرد وإسهام المجتمع للمعرفة).

٢. ليست المعرفة صورة للواقع، وإنما تصورنا للواقع. لذا فإن معيار الحكم على المعرفة هـو إمكانيـة اسـتخدامها لـيس فقـط فرديـًّا وإنمـا – أيضـًا – اجتماعيـًّا. فـالحواس والعقل غير كافيين لبلوغ اليقين.

٣. يشـكل الفـرد المعـاني مـن خـلال عمليـة عقليـة نشـطة. فـالفرد يظـل في حالـة اتـزان كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع معارفه السابقة. أما إذا جـاءت معطيـات الخبرة متعارضة مع معارفه السابقة فإنه إما ألا يقبل الخبرة الجديدة ويتمسك بخبراتـه السـابقة، أو يعـدل بنيتـه المعرفيـة، بمـا يتوافـق والخـبرة الجديـدة، أو ألا يبالي.

٤. تقـاوم البنيـة المعرفيـة للفـرد أي تغـيير بشـدة. وهـذا يترتـب عليـه حاجـة المعلمـين للقيام بجهد كبير لتصحيح بنية الفرد المعرفية.

ومن التضمينات التربوية للنظريات الحديثة في التربية استخدام المعلمين لمداخل بيداغوجية متعددة، مثل:

- استخدام الإلقاء ليناسب بعض الأفراد وبعض أهداف تدريس العلوم.
- زيادة الخبرات المباشرة والتعلـّم النشط.
- توظيف التقنية الحديثة في التدريس (مثل الوسائط المتعددة).

- استخدام التعلّم التعاوني.
- توظيف استراتيجيات الاستدلال والتفكير الناقد.

ولجعل تعلّم العلوم أكثر انسجامًا مع الممارسات التعليمية ونتائج البحوث التربوية والنفسية، تمَّ وضع معايير محددة لتدريس العلوم في أمريكا نورد هنا معايير تعليم العلوم الصادرة في عام ١٩٩٥م.

ثانيـاً: معايير الجيل الأول من معايير تعليم العلوم

كانت بـدايات وضـع معـايير تعلـيم العلـوم مـع ظهـور حملـة وضـع معـايير للتربيـة الأمريكية عام ١٩٨٩م عندما صادق الاتحاد القومي لحكام الولايات الأمريكية على الأهداف القوميـة للتربيـة. تبـع ذلـك دعـم الـرئيس الأمريكـي بـوش Bush بتشكيل هيئـة استشـارية للأهـداف القوميـة للتربيـة، كمـا واصـلت الإدارة الأمريكيـة الجديـدة برئاسـة كلينتـون Clinton دعمهـا للمعـايير التربويـة. وكانـت أول حصـيلة لـذلك وثيقـة معـايير تعلـيم الرياضيات التي ظهرت عام ١٩٨٩م.

وفي عام ١٩٩١م، وجه رئيس الاتحاد القومي لمعلمي العلوم الأمريكيين National Science Teacher Association رسالة للأكاديمية القومية للعلوم National Science Academy ولرئيس مجلس البحث القومي (National Science Foundation (NSF لتنسيق الجهود لتطوير معايير تعليم العلوم. بناءً على ذلك أنضم رؤساء عدد من اتحادات هيئات العلـوم وتعلـيم العلـوم، ووزيـر التربيـة والمدير المساعد للتربيـة للمـوارد البشـرية في المجلـس القـومي للعلـوم، وأعضـاء الهيئـة الاستشـارية للأهـداف القوميـة للتربيـة لتشـجيع مجلـس البحث القومي ليؤدي دورًا رئيسًا لتطوير معايير تعليم العلوم. ولقد مول هذه الجهود وزارة التربية الأمريكية والمجلس القومي للعلوم.

على إثـر ذلـك شكل مجلس البحث القومي لجنة ضمت ممثلين لكل مـن: الاتحـاد القـومي لمعلمـي العلـوم، والاتحـاد الأمريكـي لتقـدم العلـوم American Association for the Advancement of Science (AAAS)، واتحـاد الكيميـائيين الأمـريكيين American Chemical Society، والمركـز القـومي لموارد العلـوم National Science Resources Center (NSRC)، والاتحـاد الأمريكـي لمعلمـي الفيزيـاء American Association of Physics Teachers، ومجلـس مـوجهي العلـوم Council of State Science Supervisors، وائـتلاف تعلـيم علـوم الأرض Earth Science Education Coalition، والاتحـاد القـومي لمعلمـي

البيولوجيا National Association of Biology Teachers. ولقد ساعدت هذه المجموعة في تحديد واستقطاب طاقم ومتطوعين لجان وفرق العمل المطلوبة لتطوير المعايير.

واجتمعت اللجنة في مايو ١٩٩٢م، وشكل على إثر الاجتماع ثلاث لجان فرعية، تناولت كل لجنة أحد موضوعات المعايير والتي شملت المحتوى والتدريس والتقويم. وعقدت اجتماعات مكثفة خلال صيف ١٩٩٢م. كانت نتيجة تلك الاجتماعات وما تلتها نسخة أولية من المعايير في خريف ١٩٩٣م. وخلال (١٨) شهرًا طلب مداخلات من أعداد كبيرة من معلمي العلوم وعلماء ومختصين في تعليم العلوم وغيرهم من المهتمين بتعليم العلوم. كما قدمت أكثر من (١٥٠) محاضرة لمناقشة القضايا المتصلة بإصلاح تعليم العلوم وطبيعة ومحتوى معايير تعليم العلوم. وفي نهاية عام ١٩٩٣م، بدأت الجهود لإعداد مسودة أولية للمعايير. ووزعت تلك المسودة الأولية في مايو ١٩٩٤م على مجموعات ذات علاقة بتعليم العلوم لنقدها ومراجعتها. كما شكلت خمس مجموعات أخرى لم تشارك في وضع المعايير لمراجعة ونقد محاور المعايير الخمسة التي تمَّ التوصل إليها وهي: المحتوى، وتعليم العلوم، والتقويم، والمناهج، ونظام تعليم العلوم.

بعد عملية تحليل الملاحظات والنقد روجعت المعايير وأعدت للتوزيع الأولي في ديسمبر ١٩٩٤م. حيث وزعت أكثر من (٤٠,٠٠٠) نسخة من مسودة المعايير لأكثر من (١٨٠) شخص و(٢٥٠) مجموعة مهتمة بتعليم العلوم. واستلمت الملاحظات وحللت، وعلى ضوئها أعدت المعايير النهائية التي تشملها الوثيقة اليوم. ويبلغ حجم الوثيقة ما يزيد على (٢٥٠) صفحة.

وينبغي أن نشير هنا أن المجموعة التي أعدت المحتوى استفادت من وثيقتين رئيسيتين، هما: العلم لجميع الأمريكيين Science for All American، ومعايير التنوير العلمي Benchmarks of Scientific Literacy.

وتتلخص الفكرة التي بنيت عليها معايير تعليم العلوم في الجملة التالية: "العلم لجميع الطلاب Science For All Students"، وهذا يشمل التميز والمساواة. وتهتم المعايير

بتكوين المواطن المتنور علميًّا لأن إعداده أصبح ضرورة تقتضيها التطورات المعاصرة، حيث أن كل فرد من أفراد المجتمع بحاجة إلى معلومات علمية ليقوم على أساسها بتحديد خيارات تواجهه كل يوم.

وتنظم معايير الجيل الأول في ثمانية فصول: يشمل الفصل الأول مقدمة، ويشمل الفصل الثاني مبادئ وتعاريف، ويتناول الفصل الثالث معايير تعليم العلوم، والفصل الرابع يتناول معايير النمو المهني، والفصل الخامس يتناول معايير التقويم، والفصل السادس يتناول معايير المحتوى، والفصل السابع يتناول معايير المناهج، أما الفصل الثامن فيتناول معايير نظام تعليم العلوم (NRC, 1994).

مقدمة المعايير

وضعت معايير تعليم العلوم (معايير الجيل الأول) لترشد القائمين عليها نحو بناء مجتمع متنور علميًّا. وهي تصف رؤية المجتمع الأمريكي لما يجب أن يكون عليه المواطن المتنور علميًّا، كما تضع معايير محددة لإنجاز هذه الغاية. وتكمن أهمية التنور العلمي في أمرين، الأول: أن فَهم العلم يوفر للفرد متعة وتحقيقًا للذات وهي فائدة ينبغي أن تشمل جميع أفراد المجتمع. والثاني: أن تعقد الحياة يتطلب من الفرد معلومات وطرق تفكير علمية من اجل اتخاذ قرارات سليمة.

أهمية معايير تعليم العلوم:

تفيد معايير تعليم العلوم في الحكم على الجودة فيما يتعلق بـ:

١ - معارف الطلاب وقدراتهم.

٢ - مناهج العلوم التي توفر فرص تعلّم العلوم للطلاب.

٣ - تعليم العلوم.

٤ - النظام الذي يدعم مناهج ومعلمي العلوم.

٥ - سياسات وممارسات التقويم.

كما تفيد معايير تعليم العلوم في الحكم على مدى التقدم نحو رؤية تعليم العلوم في نظام يدعم التميز ويقدم رآيه ترشد إصلاح تعليم العلوم.

وتأتي معايير تعليم العلوم لتناسب خصائص المجتمع الأمريكي الذي يسير وفقًا للامركزية. وبذلك فإن المعايير توفر إطارًا مرجعيًّا يساعد مجالس التعليم المحلية في اختيار المناهج وأنشطة التدريب أثناء الخدمة وأساليب التقويم التي تناسب كل منها.

أهداف معايير تعليم العلوم:

تضع المعايير تعليم العلوم في أولوياتها أن يكون الطلاب قادرين على:

١ - استكشاف غنى وإثارة المعرفة المتعلقة بِفَهم العالم الطبيعي.

٢ - استخدام عمليات ومبادئ عملية مناسبة عند اتخاذ قرارات شخصية.

٣ - الاشتراك الواعي في المناقشات العامة حول موضوعات ذات صلة بالعلم والتقنية.

٤ - زيادة إنتاجيتهم الاقتصادية من خلال استخدام المعرفة والفَهم ومهارات الشخص المتنور علميًّا في مهنهم مستقبلاً.

المبادئ والتعاريف

أولاً: المبادئ

اعتمدت المعايير على عدد من المبادئ، هي:

١ - العلم لجميع الطلاب.

٢ - تعليم العلوم عملية نشطة.

٣ - تعكس العلوم المدرسية التقاليد الفكرية والثقافية التي تميز الممارسات المعاصرة للعلوم.

٤ - تحسين تعليم العلوم جزء من إصلاح تربوي منظم.

ثانياً: التعاريف

التنور العلمي Scientific Literacy: هو المعرفة والفَهم لمفاهيم وعمليات العلم اللازمة للفرد لاتخاذ القرار وللمساهمة في الشئون المدنية والثقافية والإنتاجية والاقتصادية، ويقتضي

التنوير العلمي من الفرد أن يكون قادراً على تحديد قضايا علمية بحاجة إلى قرارات محلية أو قومية، ويعبر عن مواقف مدعومة عملياً وتقنياً.

المحتوى والمنهج Content and Curriculum: يعرف محتوى مناهج العلوم بعمومية ليشمل قدرات خاصة ومفاهيم علمية. ومعايير المحتوى ليست منهج العلوم، فالمنهج هو طريقة تقدم المحتوى يشمل البنية والتنظيم والتوازن وتقديم المحتوى للدارسين.

المعرفة والفهم Knowledge and Understanding: وتشمل المعرفة العلمية: الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والنماذج التي يمكن أن تكتسب بطرق عدة. أما الفَهم فيشمل القدرة على استخدام المعرفة ويستلزم المقدرة على التمييز بين الفكرة العلمية وغير العلمية. كما أن تنمية الفَهم تقتضي إشراك الطلاب بصورة نشطة في الأفكار العلمية وتزويدهم بخبرات عديدة حول العالم الطبيعي.

الاستقصاء Inquiry: ويقصد به الطرق المتعددة التي يدرس بها العلماء العالم الطبيعي ويقدمون تفسيرات قائمة على الدليل القائم على بحثهم. كما يقصد به أنشطة الطلاب التي من خلالها ينمون معارفهم وفَهمهم للأفكار العلمية، فضلاً عن فَهمهم كيف يدرس العلماء العالم الطبيعي. وعلى الرغم من أن المعايير تؤكد على الاستقصاء يجب ألا يفسر ذلك بأنها تزكي مدخلاً واحداً للتدريس فقط. فالمعلمون يجب أن يستخدموا استراتيجيات متنوعة لتنمية المعارف والمفاهيم والقدرات المذكورة في معايير المحتوى. كما تجدر الإشارة إلى أنه لا قيام الطلاب بأنشطة عملية يضمن قيامهم بالاستقصاء ولا القراءة عن العلم متعارض مع الاستقصاء.

العلم والتقنية Science and Technology: تفرق المعايير بين العلم والتقنية في ضوء خاصية رئيسية وهي الهدف. فالهدف من العلم فَهم العالم الطبيعي، أما الهدف من التقنية عمل تعديل على العالم الطبيعي بما يناسب احتياجات الإنسان. وتضع المعايير الاستقصاء والتقنية في نفس المستوى من الأهمية. والعلم يرتبط بالتقنية ارتباطاً وثيقاً، حيث إن أي مشكلة لها أوجه علمية وأوجه تقنية، فحاجتنا للإجابة عن أسئلة تتعلق بالعالم الطبيعي تتطلب تطوير منتجات

التقنية، كما أن احتياجاتنا التقنية يمكن أن توجه البحث العلمي. والمنتجات التقنية من القلم الرصاص إلى الكمبيوتر تمدنا بأدوات تعزز فهمنا للظواهر الطبيعية. ويجب التنبيه هنا إلى أنه لا تقصد المعايير بالتقنية تقنية التعليم التي يستخدمها المعلمون في التدريس.

معايير تعليم العلوم

تصف معايير تعليم العلوم ما يجب أن يفهمه معلمي العلوم؟ وما الذي يجب أن يكونوا قادرين على القيام به؟ وعلى الرغم أن معلمي العلوم يحتلون موقعاً ذا أهمية كبيرة في العملية التربوية إلا أنه يجب عدم تحميلهم المسؤولية بمفردهم، حيث إن عملية إصلاح تعليم العلوم عملية مؤسسية تتطلب اشتراك جميع القائمين عليها.

وتقوم معايير تعليم العلوم على خمسة افتراضات:

١ - تتطلب رؤية تعليم العلوم المعروضة في المعايير تغيرات في النظام ككل.

٢ - يتأثر تعلّم الطلاب بطريقة تعليمهم.

٣ - تتأثر أفعال المعلمين عميقاً بفهمهم للعلم كمنشط إنساني Scientific Enterprise وكموضوع يجب تعليمه وتعلّمه.

٤ - يبنى فهم الطلاب بصورة نشطة من خلال عمليات فردية واجتماعية.

٥ - تتأثر أفعال المعلمين عميقاً بِفَهمهم للعلاقة مع الطلاب.

المعيار (أ):

يخطط معلمي العلوم لطلبتهم برنامج علوم قائم على الاستقصاء، وفي سبيل ذلك فإنهم:

- يعدون إطاراً يشمل الأهداف العامة وأهداف قصيرة المدى. [فمن التحديات التي يواجهها معلمي العلوم، موازنة ودمج الحاجات العاجلة بالأهداف العام الدراسي المتوقع تحقيقها][1].

(١) الجمل المطبوعة بين قوسين مربعين وضعت لزيادة توضيح المعيار.

- يختارون المحتوى ويكيفوا ويصمموا المنهج ليلائم اهتمامات ومعارف وفهم وقدرات وخبرات الطلاب.
- يختارون استراتيجيات تعليم وتقييم تدعم نمو فهم الطلاب وتنشئ جماعة من متعلّمي العلوم. [كما أن البحث عن (استقصاء) أسئلة نتائجه من خبرات الطلاب استراتيجية محورية في تدريس العلوم].
- يعملون كفريق في إطار التخصص وبين التخصصات وفي الصف الدراسي الواحد.

المعيار (ب):

يرشد ويسهل عمل معلمي العلوم تعليم العلوم، وفي سبيل ذلك فإنهم:

- يركزون على الاستقصاء ويدعمونه عند تفاعلهم مع الطلاب.
- ينسقون المحادثات المتعلقة بالأفكار العلمية بين الطلاب.
- يتحدون الطلاب في تحمل مسئولية تعلّمهم والمشاركة فيه.
- يتعرفون على تنوع الطلاب ويستجيبون له، ويشجعون جميع الطلاب على المشاركة الكاملة في تعلّم العلوم.
- يقدمون نموذجاً لمهارات الاستقصاء العلمي ويشجعون عليها، فضلاً عن الفضول العلمي، والانفتاح على الأفكار والبيانات الجديدة، والشك العلمي الذي يتصف به العلم. [فالمعلمون المتحمسون المهتمون والذين يعبرون عن قوة وجمال الفَهم العلمي يغرسون لدى طلابهم بعض من هذه الاتجاهات].

المعيار (ج):

ينهمك معلمو العلوم في تقييم مستمر لتعليمهم ولتعلّم طلابهم، وفي سبيل ذلك فإنهم:

- يستخدمون طرق تدريس متعددة، ويجمعون معلومات بصورة منتظمة عن فهم الطلاب وقدراتهم.
- يحللون بيانات التقييم لترشد عملية التعليم.

- يرشدن الطلاب للتقييم الذاتي: [فالمعلمون المهرة يرشدون الطلاب لِفَهم الغرض من تعلّمهم ومن ثم استنباط استراتيجيات تقييم ذاتي].
- يستخدمون نتائج تقييم الطلاب والمشاهدات التدريسية وتفاعلهم مع الزملاء في التفكير في Reflection وفي تحسين الممارسات التدريسية.
- يستخدمون نتائج تقييم الطلاب والمشاهدات التدريسية وتفاعلهم في صياغة تقارير حول أداء الطلاب.

المعيار (د):

يصمم معلمو العلوم ويديرون بيئات تعلّم تزود الطلاب بالزمان والمكان والمصادر المطلوبة لتعلّم العلوم، وفي سبيل ذلك فإنهم:

- ينظمون الزمن المتوافر ليمكنوا الطلاب من الانهماك في استقصاءات طويلة (ليست استقصاءات تقتصر على حصة واحدة).
- يوجدون محيط عمل مرن للطلاب يدعم الاستقصاء العلمي.
- يضمنون بيئة عمل آمنة للطلاب.
- يجعلون الأدوات العلمية المتوافرة والمادة والوسائط والمصادر التقنية سهلة المنال للطلاب. [يعتمد تعليم العلوم الفعال على توافر وتنظيم المواد والأجهزة والوسائط والتقنية].
- يحددوا ويستخدموا مصادر تعليمية خارج المدرسة. [يجب أن يمتد برنامج تعليم العلوم خارج المدرسة إلى المصادر في المجتمع].
- يشركون الطلاب في تصميم البيئة التعليمية.

المعيار (هـ):

يكوّن معلمو العلوم جماعات من متعلّمي العلوم تعكس الدقة العقلانية للاستقصاء العلمي والاتجاهات والقيم الاجتماعية التي تفضي إلى تعلّم العلوم، وفي سبيل ذلك فإنهم:

- يظهرون ويطلبون احتراماً للأفكار المتنوعة والمهارات والخبرات التي يعرضها جميع الطلاب.
- يمكنون الطلاب من طرح رأي، يؤخذ بجدية، حول المحتوى وسياق عملهم، ويطلبون منهم تحمل مسئولة تعلّمهم.
- ينشئون (يربوا Nurture) التشارك Collaboration بين الطلاب. [المعلمون الفاعلون يصممون عددًا كبيرًا من أنشطة تعلّم العلوم التي تتطلب عملاً جماعيًّا، وليس كتمرين، ولكن كاستقصاء جوهري].
- ينظمون ويسهلون مناقشات مستمرة (رسمية وغير رسمية) قائمة على فهم مشترك لقواعد المحادثة العلمية.
- يعملون نماذج ويؤكدون على مهارات واتجاهات وقيم الاستقصاء العلمي.

المعيار (و):

يسهم معلمو العلوم بنشاط في تخطيط مستمر وتطوير لبرنامج تعليم العلوم في المدرسة، وفي سبيل ذلك فإنهم:

- يخططون ويطورن برنامج تعليم العلوم في المدرسة. [على الرغم من أن كل من معلمي العلوم يقومون بتكييف البرنامج كل وفق ظروف صفه، إلا أن المدرسة يجب أن تمتلك برنامج تعليم علوم عام مترابط].
- يشاركون في اتخاذ القرارات المتعلقة بتخصيص الوقت والمصادر الأخرى لبرنامج العلوم.
- يشاركون مشاركة كاملة في تخطيط وتنفيذ برنامج النمو المهني وتطوير استراتيجيات لهم ولزملائهم.

جدول رقم (١٥)

معايير تعليم العلوم، انتقال التأكيد قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
• تعليم جميع الطلاب بصورة متنوعة والاستجابة للمجموعة ككل. • إتباع المنهج بدقة • التركيز على اكتساب الطلاب للمعلومات. • تقديم المعرفة العلمية عبر طرق العرض التقليدية. • استدعاء معلومات. • اختبار الطلاب حول معارف تصريحية في نهاية الوحدة أو الفصل. • الاحتفاظ بمسؤولية وسلطة. • دعم المنافسة. • العمل الفردي (منافسة بين المعلمين).	• فهم واستجابة لاهتمامات الطلاب الفردية، وجوانب القوة والخبرات والحاجات. • اختيار وتكييف المنهج. • التركيز على فهم الطلاب واستخدام المعارف العلمية والأفكار وعمليات الاستقصاء. • إرشاد الطلاب في استقصاء علمي نشط ومطول. • تقديم فرص المناقشات العلمية والمناظرات بين الطلاب. • تقييم مستمر لِفهم الطلاب. • الاشتراك في مسئولية التعلّم مع الطلاب. • دعم جماعة صفية متعاونة ومسؤولية مشتركة. • العمل مع معلمين آخرين لدعم برنامج العلوم.

معايير النمو المهني لمعلمي العلوم:

تؤكد المعايير على أن عملية النمو المهني لمعلمي العلوم يجب أن تتشابه مع عملية النمو المهني للمهن الأخرى. إن إعداد معلم علوم فاعل عملية مستمرة تمتد من فترة الجامعة حتى نهاية المهنة. وترى المعايير أن معلمي العلوم مهنيون Professionals مسؤولون مسئولية فردية عن نموهم المهني وعن المحافظة على مهنة التعليم. وتتطلب جهود الإصلاح الحالية تغيير جوهري في كيفية تعليم العلوم وتغيير جوهري مساو له في ممارسات النمو المهني الحالية.

وتقوم معايير النمو المهني على أربعة افتراضات، هي:

١ - عملية النمو المهني لمعلمي العلوم عملية مستمرة مدى الحياة. فطالما أن محتوى العلوم يتغير، فإن فَهم معلم العلوم للعلم يجب أن يتغير بصورة موازية أيضًا.

٢ - الفصل التقليدي بين المستهدفين والمصادر والمعاونين لأنشطة نمو المعلمين متكلف.

٣ - وجهة النظر المتعارف عليها عن النمو المهني للمعلمين بحاجة إلى الانتقال من التدريب التقني على مهارات معينة إلى تقديم فرص النمو المهني العقلاني.

٤ - تتطلب النقلة المطلوبة للمدارس أن تكون فرص النمو المهني واضحة ومرتبطة بعمل المعلمين بصورة مناسبة في السَياق المدرسي.

المعيار (أ):

يتطلب النمو المهني لمعلمي العلوم تعلّم محتوى علمي أساسي باستخدام طرق الاستقصاء. وبناءً على ذلك فإن خبرات التعلّم العلمية لمعلمي العلوم يجب أن:

- تشرك المعلمين في الاستقصاء النشط للظواهر التي يمكن دراستها علميًّا، وتفسير النتائج، وتكوين معان من النتائج متفقة مع الفهم العلمي المقبول حاليًا.
- تعالج قضايا، ووحدات، ومشكلات، وموضوعات مهمة في العلوم وذات أهمية للمشاركين.
- ترشد المعلمين إلى الإنتاج العلمي، والوسائط، والمصادر التقنية التي توسع معارفهم العلمية وقدراتهم للحصول على معلومات إضافية.
- تبنى على الفَهم العلمي والقدرات والاتجاهات الحالية للمعلم.
- تؤكد على التفكير المستمر بعمليات العلم ونتاج الفَهم العلمي عبر الاستقصاء.
- تشجع وتدعم جهود المعلمين للتشارك.

معرفة وفهم العلوم:

يفترض أن يستمر معلمو العلوم في تعلّم العلوم مدى الحياة. ولتحقيق المعايير، فإنه يجب أن يمتلك معلمو العلوم أساسًا قويًا وواسعًا من المعرفة العلمية الشاملة تكفيهم في:

- فهم طبيعة الاستقصاء العلمي، ودوره في العلم، وكيفية استخدام مهارات وعمليات الاستقصاء العلمي.
- فهم الحقائق والمفاهيم الأساسية في مجالات العلوم الأساسية.
- الربط بين المفاهيم في إطار وعبر مجالات العلوم الثلاثة فضلاً عن الربط بالرياضيات والتقنية والمواد الدراسية الأخرى.
- توظيف الفَهم والقدرة العملية عند التعامل مع قضايا شخصية أو اجتماعية.

تعلّم العلوم:

يجب أن يدرس طلاب كليات التربية ومعلمي العلوم مساقات يتعلّمون من خلالها العلوم من خلال الاستقصاء، وأن يزودوا بفرص مماثلة لتلك التي ستقدم لطلابهم لتنمية الفَهم.

وبناءً على ذلك يجب أن تصمم مساقات العلوم لطلاب كليات التربية بحيث تكون مرتكزة بصورة أساسية على الاستقصاء، وأن يوفر فيها لمعلمي العلوم ولطلاب كلية التربية خبرات تساعدهم على فَهم الظواهر، وجمع البيانات وتفسيرها باستخدام تقنية مناسبة، ويشتركوا في عمل جماعي في مشكلات مفتوحة.

المعيار (ب):

يتطلب النمو المهني لمعلمي العلوم دمج كل من: المعرفية العلمية، وطرق التدريس، وفَهمهم للطلاب، كما يتطلب تطبيق المعرفة في تعليم العلوم. بناءً على ذلك فإن خبرات التعليم لمعلمي العلوم يجب أن:

- تربط وتدمج كل الأوجه وثيقة الصلة بالعلوم وتعليم العلوم.
- تحدث في أماكن متعددة، حيث يمكن أن يوضح ويعمل منها نماذج تعليم العلوم الفعال، ويسمح للمعلمين بشقِّ طريقهم بمواقف حقيقة ويوسعون مهاراتهم في سياق ملائم.

- تعالج حاجات المعلمين كمتعلّمين وتبنى على معرفتهم الحالية المحتوى العلم والتعليم والتعلّم.
- تستخدم الاستقصاء، والتفكير، وتفسير البحث، والنماذج، وترشد الممارسات لتبني فهم ومهارة في تعليم العلوم.

معرفة تعليم العلوم:

تدريس العلوم الفعال أكثر من معرفة المحتوى العلمي وبعض من طرق التدريس. فمعلمي العلوم المهرة يمتلكون فَهمًا خاصًّا وقدرات تمكنهم من دمج معارفهم لمحتوى العلم، والمناهج، والتعلّم، والتعليم، والطلاب. تلك المعرفة تسمح للمعلمين بتكييف مواقف التعلّم لحاجات الأفراد والجماعات. تسمى هذه المعرفة " معرفة المحتوى البيداغوجي"، وهي التي تميز المعرفة العلمية لدى العلماء عن المعرفة العلمية لدى المعلمين، وتعد أحد العناصر المميزة لمعلم العلوم المهني (Professional). وبالإضافة إلى المعرفة القوية في العلوم، يجب أن يمتلك معلمي العلوم أساسًا قويًا في نظريات التعلّم، ومخزون في استراتيجيات التدريس تشرك الطلاب بطرق عدة، وحسن إطلاع بالمنهج، ومقدرة على الفحص الناقد واختيار الأنشطة الملاءمة لطلابهم لتعزيز فهم العلوم. كما يجب أن يمتلكوا مقدرة على الاستقصاء في ممارستهم للتدريس، فعليهم أن يضعوا نصب أعينهم أسئلة مهمة، مثل:

- كيف تنظم ورقة العمل العملية؟
- هل التجربة العملية مناسبة لِفَهم قدرات الطلاب؟
- ما نوع البحث الذي يحتاجه الطلاب لتوسيع فَهمهم؟
- هل وحدة المنهج هذه مناسبة لهذه المجموعة من طلاب الصف؟
- هل موضوع معين يسمح للطلاب بفرصة كافية لإعداد تجاربهم؟
- هل يسهم جميع الطلاب بقدر متساو؟

كما أن معلمي العلوم لديهم معرفة للأغراض التربوية المختلفة في التقييم ويعرفون كيف ينفذون ويفسرون استراتيجيات تقويم متنوعة.

تعليم العلوم:

يجب أن تـوفر الفرص للاشـتراك في تحليـل المكونـات الفرديـة لتعـرّف المحتـوى البيداغوجي (العلم، التعلّم، البيداغوجيا) وربطها. وعندما يوفر الوقت الفرص الكافية لمعلمي العلـوم للتعـبير عـن آرائهـم حـول التعلـّم والتعلـيم، وللبحـث في تعلـيمهم، ولمقارنـة ومقابلـة ومراجعة وجهات نظرهم فإنهم يصلون إلى طبيعة تعلّم العلوم الفعال.

المعيار (جـ):

يتطلب النمو المهني لمعلمي العلوم بناء فَهم وقدرة على التعلّم مدى الحياة. لذا فإن أنشطة النمو المهني يجب أن:

- تقدم فرصـًا منتظمـة ومتكـررة للفحـص والـتفكير (الفـردي والجمـاعي) بالممارسـات الصّفية والمدرسية.
- تقدم فرصـًا للمعلمـين للحصـول علـى تغذيـة راجعة حـول تعلـيمهم ولِفـهَم وتحليـل وتطبيق تلك التغذية الراجعة لتحسين ممارساتهم التدريسية.
- تقدم فرصًا للمعلمين لتعلّم واستخدام أدوات مختلفة وطرق للتفكير الذاتي والتفكير الجماعي مثل توجيه الزملاء PeerCoaching، والحقائب Portfolios، واليوميات Journals.
- دعم تبادل الخبرات من خلال إعداد واستخدام المعلم الخاص Mentor، والمعلم الموجه Teacher Advisor، والمدرب Coach، والمعلم المقيم Lead Teacher لتقديم فرص النمو المهني.
- تقدم فرص المعرفة والحصول على معرفة علمية وبحثية.
- تقدم فرص تعلّم واستخدام مهارات البحث لتكوين معرفة جديدة حول العلم وتعلّم العلوم.

المعرفة من أجل التعلّم مدى الحياة:

يجب أن ينمي معلمو العلوم المهارات اللازمة لتحليل حاجاتهم وأساليب تعلّمهم من خلال التفكير والسعي النشط للحصول على تغذية راجعة من الآخرين. ويجب أن

يمتلكوا مهارات لاستخدام أدوات وطرق التقييم الذاتي واستراتيجيات التفكير الجماعي. كما أنهم بحاجة إلى تنمية مهارات عمل البحوث المتعلقة بتعليم وتعلّم العلوم في صفوفهم ومشاركة النتائج مع الآخرين.

تعلّم مهارات التعلّم مدى الحياة:

يجب أن تتضمن مساقات كليات التربية على وقت كاف لمساعدة الطلاب المعلمين على التدريب على طرق التفكير، كما يجب أن تقدم الفرص لمعلمي العلوم لتنمية هذه المهارات. ومن أمثلة طرق التفكير: اليوميات، أشرطة التسجيل الصوتي والمرئي، والحقائب، ومشاهدات الزملاء، والتوجيه، وتوجيه الزملاء الجدد.

كما أن التعلّم مدى الحياة يتطلب توافر الوقت الكافي والمصادر الضرورية. وهذه تشمل مساقات دراسية (منظمة أو غير منظمة)، وبحوث في المناهج والتعليم، والتقويم المتوافرة في المجالات واللقاءات العلمية، فضلاً عن فرص مشاهدات الزملاء.

المعيار (د):

يجب أن تكون برامج النمو المهني لمعلمي العلوم مترابطة ومندمجة وتتصف بـ:

- احتوائها على أهداف واضحة ومشتركة قائمة على رؤية لتعلّم العلوم والتعليم ونمو المعلمين متفقة مع معايير تعليم العلوم.
- دمج وتنسيق مكونات البرنامج بحيث إن الفهم والقدرة يمكن أن تبنى عبر الزمن، وتعزز باستمرار، ويتم التدريب عليها في مواقف متنوعة.
- خيارات تتعرف على طبيعة النمو المهني للمعلمين ولاهتمامات الفرد والجماعة، فضلاً عن حاجات المعلمين والإداريين ذوي الخبرات والكفاءات المختلفة.
- تشارك بين المعنيين في البرنامج، وهذا يشمل المعلمين وأساتذة التربية واتحادات المعلمين وأساتذة العلوم والإداريين وواضعي السياسة التعليمية وأعضاء الجمعيات المهنية والعلمية وأولياء الأمور والتجار، مع احترام وجهات نظر وخبرات الأفراد.

- الاهتمام بتاريخ وثقافة وتنظيم البيئة المدرسية.
- تقييم مستمر للبرنامج يأخذ في الاعتبار وجهات نظر جميع المعنيين، يستخدم استراتيجيات متنوعة، ويركز على عملية وتأثير البرنامج، ويغذي مباشرة تحسين وتقويم البرنامج.

جدول رقم (١٦)

معايير النمو المهني، انتقال التأكيد قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
• نقل المعرفة والمهارات عن التعليم من خلال المحاضرة.	• استقصاء حول التعليم والتعلّم.
• تعلّم العلوم من خلال المحاضرة والقراءة.	• تعلّم العلوم من خلال الاستقصاء والبحث.
• فصل العلوم عن معرفة تعليم العلوم.	• دمج العلوم ومعرفة تعليم العلوم.
• الفصل بين النظرية والتطبيقية	• دمج النظرية و التطبيق في المواقف المدرسية.
• تعليم فردي.	• تعليم جماعي وتشاركي.
• لقاءات مجزأة و لمرة واحدة.	• خطة طويلة الأمد ومترابطة منطقياً.
• مساقات وورش	• أنشطة نمو مهني متنوعة.
• الاعتماد على خبرات خارجية.	• خليط من الخبرات الداخلية و الخارجية.
• مطوري الطاقم كتربويين.	• مطوري الطاقم كميسرين وخبراء ومخططين.
• المعلم الفني.	• المعلم فرد مفكر و ممارس مفكر.
• المعلم كمستهلك للمعرفة حول التعليم.	• المعلم كمنتج للمعرفة حول التعليم.
• المعلم كتابع.	• المعلم كقائد.

تقييم تعليم العلوم

تعدُّ المعايير أن التقييم آلية تغذية راجعة أولية في منظومة تعليم العلوم. وتعدُّ عملية التقييم أداة فعالة لتوصيل منظومة تعليم العلوم إلى كل المعنيين بتعليم العلوم. فممارسات التقييم تقدم تعاريف إجرائية للأمور المهمة فمثلاً، يشير استخدام الاستقصاء

المتد لمهمة التقييم أي ما يجب أن يتعلّمه الطلاب، و كيف يتعلّمون، وكيف توجه مصادر التعليم و أين توضع هذه المصادر. وتعدُّ المعايير التقييم و التعليم ووجهان لعملة واحدة فالطرق المستخدمة لجمع بيانات تربوية تعرف بصورة قابلة للقياس ما يجب أن يقوم المعلمين بتعلّمه و ما يجب أن يقوم الطلاب بتعلّمه. و تركز المعايير على التقييم الحقيقي.. وفيه يطلب من الطلاب تطبيق المعرفة العلمية والاستدلال في مواقف مشابهة لتلك التي سيوجهونها في الحياة خارج المدرسة، فضلاً عن مواقف تقرب كيف يقوم العلماء بعملهم.

المعيار(أ):

يجب أن ينسجم التقييم مع القرارات التي صمم لتزويدها بمعلومات، ويراعى أن:

- يصمم التقييم بتأن.
- يكون للتقييم أغراض مكتوبة.
- تكون العلاقة بين القرارات و البيانات واضحة.
- يكون هناك تطابق داخليًّا بين إجراءات التقييم.

المعيار(ب):

يجب تقييم تحصيل و فرص تعلّم العلوم، وهنا يراعى أن:

- تركز البيانات التي جمعت حول التحصيل على محتوى العلوم ذات الأهمية الكبيرة لتعلّم الطلاب.
- تركز البيانات التي جمعت حول فرص التعليم على المؤشرات القوية.
- إعطاء أهمية متساوية لتقييم فرص التعليم و تحصيله.

ويشمل محتوى العلوم :

- القدرة على الاستقصاء.
- تعرّف وفهم الحقائق و المفاهيم و المبادئ و القوانين و النظرات العلمية.
- القدرة على الاستدلال العلمي.

- القدرة على استخدام العلوم لاتخاذ قرارات شخصية و اتخاذ مواقف حول قضايا اجتماعية ذات صلة بالعلوم.
- القدرة على التواصل الفعال (مع الآخرين) فيما يتعلق بالعلم.

المعيار (ج):

أن تنسجم الجودة الفنية لبيانات التقييم المجمعة مع القرارات و الأفعال المتخذة على أساس تفسيرها، و هنا يجب أن يكون:

- مهام التقييم حقيقية.
- أداء الطالب متشابه في مهمتين أو أكثر – يدعى بأنهما يقيسان نفس الجانب من التحصيل.
- لدى الطلاب فرص مناسبة لإظهار تحصيلهم.
- مهام التقييم وطرق تقديمها تقدم بيانات ثابتة تؤدي إلى نفس النتائج أو القرارات إذا ما استخدمت في أوقات مختلفة.

المعيار (د):

أن تكون ممارسات التقييم عادله، وهنا يجب أن يراعى:

- أن يراجع محتوى مهام التقييم من حيث استخدام التصنيفات (العرقية)، ومن حيث الافتراضات التي قد تعكس و جهة نظر أو خبرة جماعة معينة، ومن حيث اللغة التي قد تكون هجومية تجاه مجموعه معينة، ومن حيث ملامح أخرى يمكن أن تشتت الطلاب عن المهمة المقصودة من التقييم.
- يجب أن تستخدم التقييمات واسعة النطاق Large Scale Assessments أساليب إحصائية تحدد التميز بين المجموعات الفرعية.
- أن تعدل مهام التقييم بصورة ملائمة لتستوعب حاجات الطلاب الذين يعانون من إعاقات جسدية أو صعوبات تعلّم، أو صعوبات لغوية.
- أن توضح مهام التقييم في سياقات متنوعة، وأن تشرك الطلاب من ذوي اهتمامات و خبرات متنوعة، و ألا تفرض وجهة نظر أو خبرة جنس أو عرق معين.

المعيار (هـ):

أن تكون الاستدلالات المستخلصة من التقييمات المتعلقة بتحصيل الطلاب وفرص تعلّمهم سليمة، وهنا ينبغي أن تراعى:

- عند وضع استدلالات حول تحصيل الطلاب وفرص تعلّمهم العلوم في بيانات التقييم، يجب كتابة الافتراضات التي قامت عليها استدلالات بوضوح.

التقييم الذي ينفذه معلمو العلوم

يحتل معلمو العلوم موقع رئيس يمكنهم من خلاله استخدام بيانات التقييم استخدامًا قويًا عبر طرق عدة.

تحسين الممارسات الصفية:

يجمع معلمو العلوم معلومات حول فهم الطلاب بصورة مستمرة تقريبًا ويعدلون تدريسهم على أساس تفسيرهم لتلك المعلومات. فهم يشاهدون أحداثًا عرضية مهمة في الصّف و يصيغون فروضًا حول أسبابها، و يناقشون الطلاب لاختيار فروضهم، ويفسرون استجابات الطلاب و من ثم يعدلون خططهم التدريسية.

تخطيط المنهج:

يستخدم المعلمون بيانات التقييم ليتخذا قرارات حول:

- مناسبة تطور المحتوى.
- اهتمامات الطلاب بالمحتوى.
- فعالية الأنشطة في الوصول إلى مخرجات التعليم المرغوب فيها.
- فعالية الأمثلة المختارة.
- فَهم وقدرات الطلاب ليستفيدوا من الأمثلة و الأنشطة المختارة.

تنمية التوجيه الذاتي لدى المتعلّمين:

يحتاج الطلاب فرصًا للتقويم و للتفكير في فَهمهم العلمي وقدراتهم، ولكن قبل ذلك هم بحاجة إلى معرفة أهداف تعليم العلوم. وعندما يتعامل المعلمون مع الطلاب كمتعلّمين

جادين و يعملون كمتدربين أو موجهين و ليس قضاة، يبدأ الطلاب بفهم وتطبيق معايير للممارسات العلمية الجيدة.

ونقول أن المتعلّمين بينوا ممارساتهم التقييمية، ومعايير التقويم للطلاب عمّا يكون الطلاب قادرين على:

- اختيار جزء من عملهم لتقديم دليل على فهمهم لمفهوم علمي أو مبدأ أو قانون أو مقدرة على إجراء استقصاء علمي.
- شرح شفوي أو كتابي أو إيضاحات تبين كيف أن عينة من عملهم تقدم دليلاً للفهم.
- نقد عينه من عملهم باستخدام معايير المعلم و مقاييس الجودة.
- نقد عمل طلاب آخرين بطريقة مناسبة.

إعداد تقارير حول تقدم الطلاب:

يتحمل معلمو العلوم مسئولية أساسية تتمثل في رفع تقارير دورية حول تقدم الطلاب و تحصيلهم إلى الطلاب أنفسهم ولزملائهم المعلمين و لأولياء الأمور و لواضعي السياسة التعليمية. و يجب أن تحتوي التقارير معلومات حول:

- معايير المعلم للأداء و مقاييس التقويم.
- تقدم الطالب من فترة لأخرى و من عام لآخر.
- تقدم الطالب في إتقان منهج العلوم.
- تحصيل الطالب مقاساً في ضوء مقاييس قائمة على معايير.

التقييم الذي يتم على مستوى المنطقة أو البلد

ترى المعايير أن التقييم على مستوى المنطقة التعليمية أو البلد ينبغي أن يهدف إلى:

- وضع السياسات التعليمية.
- الإشراف على تأثير السياسات.

- متابعة الاستجابة للسياسات.
- تحديد المسئوليات.
- عمل المقارنات.
- توجيه التقدم نحو الأهداف.

تقييم فهم العالم الطبيعي:

يتطلب فهم العالم الطبيعي معرفة مفاهيم و مبادئ و قوانين و نظريات العلوم الفيزيائية و البيولوجية و علوم الأرض فضلاً عن الأفكار المشتركة بين العلوم الطبيعية؛ وهذا الفَهم يشمل القدرة على الاستدلال بوساطة تلك المعرفة. و يتم الاستدلال على فَهم الطلاب بناء على تحليل أدائهم الذي يشمل عرض تقرير سنوي على الزملاء ومناقشة موضوعات علمية مع الزملاء أو المعلم والعمل المعلمي. كما يستدل على فَهم الطلاب بناءً على نتائج عملهم التي تشمل الاختبارات والملاحظات اليومية و التقارير المكتوبة والرسوم والبيانات والنماذج الفيزيائية والرياضية وعينات من الطبيعة.

تقييم القدرة على الاستقصاء:

إن فَهم و تنفيذ الاستقصاء مشروط بمعرفة مفاهيم و مبادئ و قوانين و نظريات العلوم الفيزيائية و البيولوجية و علوم الأرض. كما يتطلب الاستقصاء قدرات الاستدلال ومهارات في التعامل مع المختبر و الاجهزة. وكما في فَهم العالم الطبيعي، فان الاستدلال على قدرة الطلاب عل الاستقصاء و فَهمهم للعملية يمكن أن يبني على أداء الطلاب في العلوم و على نتائج عملهم.

جدول رقم (١٧)

معايير تقييم تعليم العلوم، انتقال التأكيد قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
• تقييم ما يمكن قياسه بسهولة.	• تقييم ما هو ذو قيمة عالية.
• تقييم معارف منفصلة.	• تقييم معرفة غنية ذات بنية حسنة.
• تقييم لتعرّف العملية.	• تقييم الفهّم والاستدلال العلمي.
• تقييم لتعرّف ما لا يعرفه الطلاب.	• تقييم لتعرّف ما يفهمه الطلاب.
• تقييم التحصيل فقط.	• تقييم التحصيل و فرص التعليم.
• تقييم نهاية الفصل ويقوم به المعلم.	• يشترك الطلاب في تقييم مستمر لعملهم وعمل زملائهم.
• تطوير تقييم خارجي بوساطة خبراء خارجيين.	• ينشغل المعلمون في تطوير التقييم الخارجي.

معايير محتوى العلوم

توضح معايير محتوى العلوم ما يجب أن يعرفه الطلاب و يفهموه ويكونوا قادرون على عمله في العلوم الطبيعية، وهي مجموعة متكاملة من المخرجات لكنها لا تصف المحتوى.

الأساس المنطقي Rationale:

تحدد المعايير أصناف ثمانية لمعايير المحتوى، هي:

١. مفاهيم موحدة Unifying Concepts وعمليات العلم.
٢. العلم كطريقة استقصاء.
٣. العلوم الفيزيائية.
٤. العلوم البيولوجية.
٥. علوم الأرض و الفضاء.
٦. العلم والتقنية.

٧. العلم من وجهتي النظر الفردية و الاجتماعية.
٨. تاريخ و طبيعة العلوم.

و لقد وضعت معايير المفاهيم الموحدة و عمليات العلم للتعليم قبل الجامعي ككل من دون تفصيل للمراحل المختلفة، وذلك لأن تنميتها تتطلب فترة طويلة من الزمن، أما بقية المعايير فقد جمعت ثلاثة أصناف "روضة – رابع ابتدائي" و"خامس – الثامن" و"التاسع – الثاني عشر." و هذا التصنيف قائم على عدد من العوامل، تشمل: نظرية النمو المعرفي، و خبرات المعلمين الصفية، و بنية وتنظيم المدرسة، وأطر المواد الدراسية الأخرى.

معايير المفاهيم الموحدة و عمليات العلم:

وحصرت في خمسة أصناف، هي:

- الأنظمة والترتيب، والتنظيم Order،System and Organization
- الدليل، والنماذج، والتفسير Evidence and Explanations Models
- التغير، والثبات، والقياس Change, Constancy and Measurement
- التطور والاتزان Evaluation and Equilibrium
- الشكل والوظيفة Form and Function

يمكن أن تكون هذه المفاهيم الموحدة و عمليات العلم أساس أي منهج في أي صف، لكنها يجب أن تربط بالمخرجات المرتبطة بمعايير المحتوى الآخر. ففي الصفوف الأولى، يجب أن يؤسس التدريس معنى واستخدام هذه المفاهيم والعمليات مثل ماذا يعني القياس وكيف تستخدم أدوات القياس. أما في الصفوف العليا، فيجب أن يسهل المعيار و يعزز تعلّم المفاهيم والمبادئ العلمية من خلال تقديم صورة كبرى عن العلم للطلاب، مثل أهمية القياس للعلم.

معايير العلم بصفته طريقة استقصاء:

يعتبر العلم كطريقة استقصاء هنا أكثر من كونه "العلم كطريقة" التي يتعلّم فيها الطلاب مهارات علمية مثل الملاحظة والاستدلال والتجريب. فالنظرة هنا

تشمل عمليات العلم و ربطها بالمعرفة العلمية عند استخدام الطلاب لها في الاستدلال العلمي و التفكير الناقد لتنمية فَهمهم للعلوم. إن اشتراك الطلاب في الاستقصاء ينمي لديهم:

- فهم المفاهيم العلمية.
- تقدير "كيف تعرف" ما تعرفه في العلوم.
- فهم طبيعة العلم.
- مهارات ضرورية ليصبحوا باحثين مستقلين عن العلم الطبيعي.
- الميل إلى استخدام مهارات و قدرات و اتجاهات مرتبطة بالعلوم.

و تعدُّ المعايير العلم كطريقة استقصاء أساس في تعليم العلوم، و مبدأ متحكم في التنظيم المنشود و اختيار الأنشطة العلمية، حيث يجب أن تعطى الطلاب (في جميع الصفوف وفي جميع فروع العلوم) الفرص لاستخدام الاستقصاء العلمي و تنمية قدراتهم في التفكير و العمل بطرق مرتبطة بالاستقصاء بما يشمله من طرح أسئلة وتخطيط وتنفيذ استقصاءات واستخدام أدوات و أساليب مناسبة لجميع البيانات والتفكير الناقد والمنطقي حول العلاقات بين الدليل و التفسيرات و بناء و تحليل والتفسيرات البديلة فضلاً عن توصيل البراهين العلمية. والجدول رقم (١٨) أدناه يصنف هذه المعايير بحسب الصفوف الدراسية.

جدول رقم (١٨)

معايير العلم طريقة استقصاء

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• القدرات اللازمة لتنفيذ استقصاء علمي. • فهم الاستقصاء العلمي.	• القدرات اللازمة لتنفيذ استقصاء علمي. • فهم الاستقصاء العلمي.	• القدرات اللازمة لتنفيذ استقصاء علمي. • فهم الاستقصاء العلمي.

معايير العلوم الفيزيائية، والعلوم البيولوجية، و علوم الأرض و الفضاء:

وهذه تصنيف الموضوعات العلمية التي يجب أن يدرسها الطلاب مصنفة في ثلاثة أقسام متفق عليها في تصنيف العلوم، موضحة في الجداول رقم (١٩) أدناه:

جدول رقم: (١٩)
معايير العلوم الفيزيائية

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• خواص الأشياء و المواد. • مواقع و حركة الأجسام. • الضوء، والحرارة، والكهرباء، والمغناطيسية.	• خواص وتغيرات خواص المادة. • الحركة والقوة. • انتقال الطاقة.	• بنية الذرة. • بنية وخوص المادة. • التفاعلات الكيميائية. • الحركة و القوة. • الحفاظ على الطاقة والزيادة في اللانظام. • تفاعلات الطاقة والمادة.

جدول رقم (٢٠)
معايير العلوم البيولوجية

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• خصائص الكائنات الحية. • دورة حياة الكائنات الحية. • الكائنات الحية والبيئات.	• البنية الوظيفية في الأنظمة الحية. • التكاثر و الوراثة. • الانتظام و السلوك. • السكان و النظام البيئي. • التنوع و تواؤم الكائنات.	• الخلية. • الأسس الجزيئية للوراثة. • التطور البيولوجي. • الاعتماد المتبادل بين الكائنات. • المادة والطاقة والتنظيم في الأنظمة الحية. • سلوك الكائنات الحية.

جدول رقم: (٢١)

معايير علوم الأرض و الفضاء

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• خواص مواد الأرض. • الأشياء في السماء. • التغيرات في الأرض والسماء.	• بنية نظام الأرض. • تاريخ الأرض. • الأرض في المجموعة الشمسية.	• الطاقة في نظام الأرض. • الدورات الكيميائية – جيولوجية. • أصل و تطور نظام الأرض. • أصل و تطور الكون.

معايير العلوم و التقنية:

وهذه المعايير تؤسس ارتباطات بين العالمين الطبيعي والمصمم، وتزود الطلاب بفرص لتنمية قدرات اتخاذ القرار. والجدول (٨) يلخص هذه المعايير.

جدول رقم(٢٢)

معايير العلوم البيولوجية

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• القدرة على التمييز بين الأشياء الطبيعية والأشياء التي صنعها الإنسان. • قدرات تصميم تقنية. • فهم حول العلم والتقنية.	• القدرة على التمييز بين الأشياء الطبيعية والأشياء التي صنعها الإنسان. • قدرات تصميم تقنية. • فهم حول العلم والتقنية.	• القدرة على التمييز بين الأشياء الطبيعية و الأشياء التي صنعها الإنسان. • قدرات تصميم تقنية. • فهم حول العلم والتقنية.

معايير العلم من وجهتي النظر الفردية و الاجتماعية:

وهذه المعايير تزود الطلاب بأساس لاتخاذ قرارات حول قضايا مهمة سيوجهونها مستقبلاً كمواطنين. والجدول رقم (٢٣) يلخص هذه المعايير.

جدول رقم: (٢٣)

معايير العلم من وجهتي النظر الفردية والاجتماعية

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• الصحة الشخصية. • صفات وتغيرات السكان. • أنواع المصادر. • التغيرات في البيئة • التحديات المحلية للعلم والتقنية.	• الصحة الشخصية. • السكان و المصادر البيئية. • الأخطار الطبيعية. • المخاطر و الفوائد. • العلم والتقنية في المجتمع.	• صحة الفرد والمجتمع. • النمو السكاني. • المصادر الطبيعية. • جودة البيئة. • الأخطار الطبيعية والأخطار التي يؤثر فيه الإنسان. • العلم و التقنية في التحديات المحلية والقومية و العالمية.

معايير تاريخ و طبيعة العلم:

وهذه المعايير مهمة لتوضيح الأوجه المختلفة للاستقصاء العلمي، و الوجه الإنساني للعلم، و الدور الذي يؤديه العلم في تطوير الحضارات. الجدول رقم (٢٤) يلخص هذه المعايير.

جدول رقم (٢٤)

معايير تاريخ و طبيعة العلم

روضة – الرابع	الخامس – الثامن	التاسع – الثاني عشر
• العلم كمنشط إنساني.	• العلم كمنشط إنساني. • طبيعة العلم. • تاريخ العلم.	• العلم كمنشط إنساني. • طبيعة المعرفة العلمية. • وجهات النظر التاريخية.

ويعتبر المحتوى أساساً إذا حقق الشروط التالية:

- مثل حدث أساسي أو ظاهرة في العالم الطبيعي.
- مثل فكرة علمية محورية أو مبدأ مهم.
- امتلك قوة تفسيرية غنية.

- ارشد الاستقصاءات مفيدة.
- طبق في مواقف و سياقات شائعة في خبرات يومية.
- أمكن ربطه بخبرات ذات معنى.
- أمكن ربطة بخبرات تعلّم ذات معنى.
- كان مناسبًا للمستوى العقلي للمتعلّمين.

شروط معايير المحتوى:

١ - الارتباط بمجال العلم (علوم فيزيائية، أو بيولوجية، أو علوم الأرض و الفضاء).

٢ - مناسبته لقدرات المتعلّمين و نموهم العقلي.

٣ - قابليته التطبيق من قبل واضعي المناهج وموجهي العلوم والمعلمين.

استخدام معايير المحتوى:

١ - عدم حذف أي من المعايير الثمانية.

٢ - عدم حذف أي جزء من أي معايير.

٣ - لا مانع من إضافة توسع أو عمق في المعايير بحسب الحاجة.

٤ - يجب استخدام المعايير في سياقها، و لا يمكن استخدام المحتوى مثلاً في ظل طرق تعلّم تقليدية.

جدول رقم (٢٥): معايير المحتوى، تغير التأكيد قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
• معرفة حقائق و معلومات علمية. • دراسة مجالات العلوم (الفيزيائية والبيولوجية وعلوم الأرض والفضاء). • فصل المعرفة العلمية وعمليات العلم. • تغطية موضوعات عديدة. • تنفيذ الاستقصاء كمجموعة من العمليات.	• فهم مفاهيم علمية و تنمية قدرات الاستقصاء. • تعليم مجلات العلوم في سياق الاستقصاء والتقنية والعلم من وجهتي النظر الفردية والاجتماعية وتاريخ وطبيعة العلم. • دمج جميع جوانب العلم. • دراسة مفاهيم علمية رئيسة قليلة. • تنفيذ الاستقصاء كاستراتيجيات تدريس وقدرات وأفكار يتم تعليمها.

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
الاستقصاء العلمي	
• أنشطة توضح و تثبت محتوى العلوم. • استقصاء ينجز في حصة واحدة. • تقدم مهارات عمليات العلم من دون السياق. • يؤكد الاستقصاء على مهارات منفردة من عمليات العلم مثل الملاحظات أو الاستدلال. • الحصول على إجابة. • العلم كاكتشاف و تجريب. • تقديم إجابات لأسئلة تتعلق بمحتوى العلوم. • يعمل الطلاب فرادى أو جماعات في تحليل و تركيب بيانات من دون الدفع عن الاستنتاج. • تنفيذ عدد قليل من الاستقصاءات لكي يفسح الوقت لتغطية كمية كبيرة من المحتوى. • يختم الاستقصاء بنتيجة التجربة. • الحصول على إدارة المواد والأجهزة. • تقرير الأفكار والاستنتاجات بصورة فردية.	• أنشطة تستقصي و تحلل أسئلة علمية. • يمتد الاستقصاء عدد من الحصص. • تقدم مهارات عمليات العلم بسياق مناسب. • يستخدم الاستقصاء مهارات عديدة من عمليات العلم: معالجة – تأمل – إجراءات. • استخدام الدليل واستراتيجيات لتطوير أو مراجعة التفسيرات. • العلم كبرهان وتفسير. • توصيل تفسيرات علمية. • يعمل الطلاب عادة في مجموعات لتحليل وتركيب البيانات بعد الدفاع عن الاستنتاج. • تنفيذ عدد كبير من الاستقصاءات لتنمية الفهم والقدرات و قيم الاستقصاء و معارف محتوى العلوم. • تطبيق نتائج التجارب في الحجج والتفسيرات العلمية. • الحرص على إدارة الأفكار والمعلومات. • تقرير علني لأفكار الطلاب وعملهم الصفي.

معايير مناهج تعليم العلوم

المعيار (أ):

يجب أن تنسجم جميع عناصر منهج العلوم مع معايير تعليم العلوم و مع بعضها البعض، وتطوير في و عبر الصفوف الدراسية لتحقيق مجموعة من الأهداف الواضحة. وفي هذا الإطار يجب أن:

- تستخدم في مناهج العلوم الفعال، مجموعة من الأهداف و التوقعات لترشيد تصميم و تنفيذ و تقييم جميع عناصر مناهج العلوم.
- تستخدم أطر Frameworks المنهج لترشيد اختيار وتطوير الوحدات و المقررات الدراسية.
- تنسجم الممارسات التدريسية مع أهداف و أطر المنهج.
- تتفق سياسات و ممارسات التقييم مع الأهداف، وتوقعات الطلاب، وأطر المنهج.
- تتفق الأنظمة المساعدة و التوقعات الرسمية وغير الرسمية مع الأهداف، و توقعات الطلاب، وأطر المنهج.
- توصف المسئولية بوضوح لتحديد، ودعم، وصيانة، و تطوير جميع عناصر المنهج.

المعيار (ب):

أن يكون منهج العلوم مناسبًا للنمو العقلي للطلاب، وشائقًا، و مرتبطًا بحياتهم، ويؤكد فَهم الطلاب من خلال الاستقصاء؛ و أن يرتبط بالمواد الدراسية الأخرى. وفي هذا الإطار يجب أن:

- يشمل المنهج جميع معايير المحتوى.
- يشكل المحتوى جزءًا لا يتجزأ من أنماط متعددة من المنهج، مناسبة للنمو العقلي للطلاب، وشائقة، وترتبط بحياة الطلاب.
- يؤكد المنهج على فهم الطلاب من خلال الاستقصاء.
- يرتبط المنهج بالمواد الدراسية الأخرى.

المعيار (ج):

أن يرتبط منهج العلوم بمنهج الرياضيات لتعزيز استخدام و فهم الطلاب للرياضيات في دراسة العلوم و لتحسين فهم الطلاب للرياضيات.

المعيار (د):

أن يسمح منهج العلوم للطلاب باستخدام مصادر مناسبة وكافية، وهذا يشمل معلمين جيدين ووقتًا ومواد وأجهزة و مكانًا مناسبًا وآمنًا وجماعة علمية. وفي هذا الإطار ينبغي التأكيد على أن:

- أهم مصادرهم معلمون مهنيون.
- الزمن مصدر مهم في منهج العلوم.
- تنفيذ الاستقصاء العلمي يتطلب أن يكون لدى الطلاب فرصًا متاحة ومتساوية ومتكررة لاستخدام عدد كبير من الأجهزة، و المواد، و تجهيزات و غيرها من المصادر للتجريب و الاستقصاء المباشر للظواهر.
- يتطلب الاستقصاء التشاركي مكانًا آمنًا ومناسبًا.
- تتطلب مناهج العلوم الجيدة استخدام مصادر خارج غرفة الصف.

المعيار (هـ):

أن يحصل جميع الطلاب الدارسين منهج العلوم (روضة – ١٢) على فرص لتحقيق معايير تعليم العلوم.

المعيار (و):

أن تعمل المدارس كجماعات تشجع و تدعم و تساند المعلمين طالما نفذوا منهج علوم فعال. وفي هذا الإطار يجب أن:

- تدعم المدارس بوضوح جهود الإصلاح في جو من الانفتاح والثقة مشجع على الزمالة.
- توفر زمن منتظم، يشجع فيه المعلمين على المناقشة، والتفكير، والبحث حول إصلاح تعليم العلوم.

- يدعم المعلمين في تكوين مجموعات إصلاح تعليم العلوم.
- تكوين بنية قيادة فعالة تشمل المعلمين.

جدول رقم (٢٦)

معايير منهج العلوم ، انتقال التأكيد قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
• تطوير مناهج علوم للصفوف المختلفة مستقلة عن بعضها. • استخدام التقييم بصورة مستقلة عن المنهج و التعليم. • يوجه المصادر الحالية لشراء الكتب. • منهج يقوده الكتب المدرسية والمحاضرات. • يغطي محتوى واسع من المعلومات التصريحية غير المترابطة. • يعامل العلوم كمادة منفصلة عن بقية المواد الدراسية. • فرص تعليم تفضل مجموعة من الطلاب. • تحصر قرارات التوظيف على الإدارة. • عزل المعلمين عن بعضهم. • تشجيع المنافسة. • المعلمون تابعون.	• تنسيق تطوير مناهج تعليم في الصفوف المختلفة. • تنظيم المنهج و التعليم والتقييم ككل. • يوجه المصادر لشراء المصادر الضرورية للعمل المعملي المتسق مع المعايير. • منهج يدعم المعايير، ويشمل عناصر متعددة مثل المختبرات ويؤكد على الاستقصاء والرحلات الميدانية. • منهج يشمل ظواهر طبيعية وقضايا متصلة بالعلوم يواجهها الطلاب في حياتهم اليومية. • يربط العلوم بالمواد الدراسية الأخرى مثل الرياضيات والعلوم الاجتماعية. • يقدم فرص تعليم تتحدى جميع الطلاب و تدعوهم للتعليم. • تشرك المعلمين الناجحين في قرارات التوظيف. • تعامل المعلمين كمهنيين يتطلب عملهم فرص تعليم مستمر والعمل في مجموعات. • يشجع الزمالة بين المعلمين والعمل كفريق لتحسين المدرسة. • المعلمون متخذو قرارات.

معايير نظام تعليم العلوم

تضع هذه المعايير شروطًا للحكم على أداء مكونات نظام تعليم العلوم المسؤولة عن تزويد المدارس بالمصادر المالية و العقلية الضرورية و الأنظمة التي تؤثر في تعليم العلوم والتي تشمل الحكومة والقطاع الخاص والمنظمات والجمعيات الوطنية المعنية بتعليم العلوم.

المعيار (أ):

أن تتفق السياسات التي تؤثر في تعليم العلوم مع معايير المنهج والتعليم والنمو المهني والتقييم والمحتوى مع إعطاء مرونة للتكييف وفق الظروف المحلية المحيطة. لذا على السياسات أن تدعم الرؤية التي تتبناها المعايير.

المعيار (ب):

إن تنسيق السياسات التي تؤثر في تعليم العلوم في المكاتب الحكومية والمؤسسات والمنظمات وعبرها.

المعيار (ج):

أن تستمر هذه السياسات فترة كافية بحيث تسمح بإحداث التغييرات التي تتطلبها المعايير.

المعيار (د):

أن تدعم هذه السياسات بمصادر تشمل: زمن تدريس العلوم، ومعلمين نموذجيين، وأطر مناهج مدرسية، وتسهيلات علمية، وأجهزة وأدوات.

المعيار (هـ):

أن تؤكد سياسات تعليم العلوم على المساواة.

المعيار (و):

مراجعة عناصر السياسة للتأثيرات غير المتوقعة المحتملة.

المعيار (ز):

أن ينتهز الأفراد المسؤولون الفرصة التي تمنحها المعايير لإنجاز الرؤية الجديدة لتعليم العلوم التي تتبناها المعايير.

جدول رقم (٢٧)

معايير منهج العلوم، تغير التأكيد قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على	تأكيد أكبر على
على مستوى الوطن	
• دعم مالي لتطوير مواد منهجية لا تقوم على المعايير. • دعم مالي لأنشطة النمو المهني مخصصة لعدد محدود من المعلمين. • عمل الإدارات الحكومية ينفذ بصورة مستقلة عديدة في تعليم العلوم. • دعم للأنشطة و البرامج غير المرتبطة بالمعايير. • جهود فيدرالية مستقلة عن جهود الولاية أو المنطقة. • مشروعات قصيرة الأمد.	• دعم مالي لتطوير مواد منهجية تقوم على المعايير. • دعم مالي لأنشطة النمو المهني تتفق مع المعايير. • تنسيق بين الإدارات الحكومية المسئولة عن تعليم العلوم. • دعم للأنشطة و البرامج التي تنفذ المعايير بنجاح. • تنسيق جهود الإصلاح على المستوى الفيدرالية و الولاية و المنطقة. • مشروعات طويلة الأمد لتحسين تعليم العلوم.
على مستوى الولاية	
• مبادرات مستقلة لإصلاح مكونات تعليم العلوم. • تمويل للورش والبرامج بارتباط قليل بالمعايير. • أطر وكتب و مواد تعليمية تقوم على أنشطة ترتبط بالمعايير بصورة هامشية.	• شراكة وتنسيق في جهود الإصلاح. • تمويل تحسين المناهج و التدريس قائم على المعايير. • أطر وكتب ومواد تعليمية تتبنى شروط تتفق مع المعايير. • تقييم متسق مع المعايير ووجهة نظر واسعة لمحتوى العلوم.

• تقييم متسق مع محتوى العلوم التقليدي. • استخدام المداخل الشائعة لإعداد المعلمين. • إجازة التدريس تقوم على متطلبات معروفة.	• يتم إعداد المعلمين في ضوء إصلاح جامعي يشمل بيداغوجيا متسقة مع الأهداف. • إجازة التدريس تقوم على فَهم وقدرات في العلوم و تعليم العلوم.
على مستوى المنطقة	
• نمو مهني يشمل: ورش فنية قصيرة الأمد وأثناء الخدمة. • السياسات لا ترتبط بالإصلاح القائم على المعايير. • شراء كتب تحتوي على موضوعات تقليدية. • اختبارات معيارية و تقييمات لا ترتبط بالممارسات و المنهج القائم على المعايير. • الإدارة تحدد ما يجب أن يشمله تحسين تعليم العلوم. • السلطة تتركز في المستويات العليا من النظام التربوي. • مجلس التعليم يتجاهل منهج تعليم العلوم. • كلمات النقابات المحلية تهمل التغيرات في المنهج و التدريس والتقييم.	• نمو مهني مستمر لدعم المعلمين. • توجه السياسات لدعم المعايير. • شراء أو تكيف المناهج المتسقة مع الأهداف وعلى مدخل مفاهيمي لتعليم العلوم يشمل دعم مواد علمية عملية. • تقييم متسق مع المعايير. • للعلم دور قيادي في تحسين تعليم العلوم. • سلطة القرار تمنح للمنفذين. • مجلس التعليم يدعم التحسينات المتسقة مع المعايير. • كلمات النقابات المحلية تدعم التحسينات التي تحتويها المعايير.

ثالثاً: إطار تعليم العلوم والهندسة ومعايير الجيل الثاني

أعد وثيقة إطار تعليم العلوم والهندسة مجلس البحث الوطني الأمريكي National Research Council (NRC)، وأصدرها عام ٢٠١١م في ضوء تقرير منظمة كارنيجي في نيويورك Carnegie Corporation of New York مع معهد الدراسات المتقدمة Institute for Advanced Study في أمريكا، حيث شكلا لجنة مشتركة خلصت إلى وضع تقرير سمي معادلة الفرصة The Opportunity Equation، والذي نادى بضرورة إعداد معايير تعليم علوم موحدة لكل الولايات الأمريكية التي كان كل منه لديه معاييره الخاصة استمدها من المعايير الوطنية العامة التي أعدت عام ١٩٩٥م. وكان الدافع لذلك ركاكة معايير الجيل الأول التي طورت على مستوى الولايات مسترشدة بالمعايير الوطنية التي طورت عام ١٩٩٤م.

وقد بلور الهدف العام لإطار تعليم العلوم والهندسة في الصفوف روضة حتى الصف الثاني عشر في ضمان أن يكون الطالب في نهاية الصف الثاني عشر: لديه تقدير لجمال العلم وسحره، ويمتلك معارف كافية في العلوم والهندسة تمكنه من الاشتراك في مناقشات عامة في موضوعات مرتبطة بالعلوم والهندسة، ويكون مستهلكاً حصيفاً للمعلومات العلمية والتقنية المرتبطة بحياته اليومية، وأن يستمر في تعلّم العلوم خارج المدرسة، ويكتسب مهارات تمكنه من الالتحاق بوظيفة يختارها بنفسه يشمل ذلك (ولا يقتصر على) وظائف في العلوم، والهندسة، والتقنية.

أقرت اللجنة المكلفة بوضع إطار تعليم العلوم والهندسة على أن يجب أن يركز على عدد محدود من الأفكار الرئيسة والمفاهيم المشتركة بينها، وأن يصمم بحيث يبني الطلاب باستمرار ويراجعوk معارفهم وقدراتهم عبر عدد من السنين، وأن يدعم دمج تلك المعارف والقدرات من خلال الممارسة اللازمة لانخراطهم في الاستقصاء العلمي والتصميم الهندسي.

كما أقرت اللجنة أن تصمم مناهج العلوم في الصفوف روضة – الصف ١٢ حول ثلاثة أبعاد رئيسة، هي:

١. المارسات العلمية والهندسية.

٢. المفاهيم المشتركة التي توحد العلوم والهندسة من خلال تطبيقاتها المشتركة في المجالات كافة.

٣. الأفكار الرئيسة في أربعة مجالات معرفية: العلوم الفيزيائية؛ وعلوم الحياة؛ وعلوم الأرض والفضاء؛ والهندسة والتقنية، وتطبيقات العلوم (NRC, 2012).

وبهدف دعم تعلّم ذي معنى لدى الطلاب، يجب دمج الأبعاد الثلاثة السابقة في كل من المعايير، والمنهج، والتدريس، والتقييم. وقد أضيف كل من الهندسة والتقنية إلى جانب فروع العلوم الثلاثة الرئيسة لسببين هما: إبراز أهمية فَهم العالم الذي طوره الإنسان، التعرف على الدمج الأفضل للعلوم والهندسة والتقنية وتقدير ذلك الدمج.

وفيما يلي نعرض مكونات الأبعاد الثلاثة لإطار تعليم العلوم والهندسة

البعد الأول: الممارسات العلمية والهندسية

١ - طرح الأسئلة (بالنسبة للعلوم) وتعريف المشكلات (في الهندسة).

٢ - بناء النماذج واستخدامها.

٣ - تخطيط استقصاءات وتنفيذها.

٤ - تحليل البيانات وتفسيرها.

٥ - استخدام التفكير الرياضيات والحسابي.

٦ - بناء تفسيرات (بالنسبة للعلوم) وتصميم حلول (بالنسبة للهندسة).

٧ - الانخراط في المحاجحة القائمة على الدليل.

٨ - جمع المعلومات، وتقويمها، ونقلها للآخرين.

البعد الثاني: المفاهيم المشتركة

١ - الأنماط.

٢ - السبب والنتيجة: الآلية والتفسير.

٣ - المقادير، والتناسب، والكميات.

٤ - الأنظمة ونماذج الأنظمة.

٥ - الطاقة والمادة: التدفق، والدورات، والحفظ (عدم الفناء).

٦ - التركيب والوظيفة.

٧ - الثبات والتغير.

البعد الثالث: الأفكار الرئيسة للمعارف

العلوم الفيزيائية

ع ف ١- المادة وتفاعلاتها.

ع ف ٢- الحركة والثبات: القوى والتفاعلات.

ع ف ٢- الطاقة.

ع ف ٣- الموجات وتطبيقاتها في التقنية لنقل المعلومات.

علوم الحياة

ع ح ١- من الجزئيات إلى الأعضاء: التركيبات والعمليات.

ع ح ٢- الأنظمة البيئية: التفاعلات، والطاقة، ودينامياتها.

ع ح ٣- الوراثة: التوريث وتغير الخصائص.

ع ح ٤- التطور البيولوجي: التوحد والتنوع.

علوم الأرض والفضاء

ع أ ف ١- موقع الأرض في الكون.

ع أ ف ٢- الأنظمة الأرضية.

ع أ ف ٣- الأرض ونشاط الإنسان.

الهندسة، والتقنية وتطبيقات العلم

هـ ت ت ١- التصميم الهندسي.

هـ ت ت ٢- العلاقة بين الهندسة، والتقنية، والعلم، والمجتمع.

ويقع تقرير الإطار في حوالي (٤٠٠) صفحة، تتضمن ملخص تنفيذي، ومقدمة حول الإطار، وشرح لكل من الأبعاد السابقة، والأهداف التفصيلية لما يتوقع من الطلاب أن

يتقنوه في نهاية الصف الثاني عشر لكل مكون من مكونات التقرير السابقة. كما يتضمن الإطار آلية للتعامل مع تحديات الربط بين أبعاد الإطار، وكيفية وضع المعايير، بالإضافة إلى كيفية تطوير الإطار مستقبلاً. وقوائم بالمراجع لكل فصل، وعدد من الملحقات.

ويؤكد الإطار على أنه لا يمثل معايير لتعليم العلوم، وإنما مصدر رسمي يضم مبادئ مهمة، وخطوطاً عريضة لمحتوى العلوم المهم، وعينات من المعايير الجيدة.

الجيل الثاني من معايير تعليم العلوم

مَثّل الجيل الثاني من معايير تعليم العلوم الذي صدر عام ٢٠١٢م خطوة متقدمة لإعداد معايير تعليم علوم وطنية حديثة في أمريكا، وقد تمَّ إعدادها في ضوء تقرير إطار تعليم العلوم والهندسة. وقد تمَّ تطوير هذه المعايير من قبل مؤسسة أشيف .Achieve, Inc، وهي منظمة غير ربحية والتي – أيضًا– أشرفت على كتابة المعايير الوطنية الموحدة لمادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية في أمريكا.

وتتضمن المعايير الجديدة تغييرات جوهرية عن المعايير السابقة في كل جوانب: فروع العلم الثلاثة، ودمج الأبعاد الثلاثة للعلم، والممارسات العلمية، والمفاهيم المشتركة، والصورة الكلية لموضوعات العلم. وهذه التغييرات أكثر وضوحًا في مجال علوم الأرض والفضاء، والتي تمَّ فيها إضافة موضوعات جديدة (NRC, 2012).

ويختلف الجيل الثاني من حيث معايير تعليم العلوم عن المعايير السابقة في عدة جوانب، هي:

١ – **الأداء:** فقد ركزت المعايير السابقة على ما ينبغي أن يعرفه الطالب، مما نتج عنه اختلافات في طرق التقييم. أما معايير الجيل الثاني فقد ركزت على أداءات محددة ينبغي أن ينجزه المتعلّم ليبين قدرته على تحقيق المعيار.

ويصف هذا البُعد الممارسات الرئيسة التي يقوم بها العلماء في استقصاءاتهم العلمية وعند بناء النماذج والنظريات حول العالم المحيط بهم. وقد استخدم مصطلح "ممارسات" بدلاً عن مصطلح "مهارات" للتأكيد على أن الانهماك في الاستقصاء العلمي يتطلب أكثر من مهارة فيتعداها إلى اكتساب معارف كافية للقيام بالاستقصاء العلمي (والتي يتضمنها مصطلح ممارسة).

٢ – **الأسس:** تتضمن أداءات معايير الجيل الثاني الأبعاد الثلاثة التي حددها إطار تعليم العلوم: ممارسات العلوم أو الهندسة، مجال معرفي رئيس، والمفاهيم المشتركة.

٣ - الانسجام: تتضمن كل مجموعة أداءات متوقعة من معايير الجيل الثاني ارتباطات أو أفكار في ميادين العلوم والهندسة والمعايير المشتركة بين الولايات في مواد الرياضيات واللغة الإنجليزية.

ولقد تمثل التحدي الأول في إعداد معايير الجيل الثاني من معايير تعليم العلوم في وضع عدد من المعايير يسهل التحكم فيه للتغلب على كثافة المعايير في المعايير السابقة. وكذلك ضمان انسجام المعايير عبر سنوات الدراسة المختلفة.

وتتصف معايير الجيل الثاني بالآتي:

١ - يجب أن يعكس تعليم العلوم طبيعة العلم المترابطة كما يمارس في العالم الواقعي (الارتباط بين أبعاد العلم الثلاثة: ممارسات العلم والهندسة، والمفاهيم المشتركة، وأفكار التخصص الرئيسة). وأن تدرس هذه الأبعاد الثلاثة في سياق مناسب وليست مجردة منه.

٢ - صيغت معايير الجيل الثاني في صورة أداءات متوقعة وليس في صورة محتوى منهج.

٣ - تمَّ التركيز على عدد قليل ومهم من الأفكار الرئيسة في التخصص بحيث يسهل الفَهم العميق لها.

٤ - تمَّ ربط الممارسة بالتعلّم بما يضمن فَهم الطلاب السليم للعلم والهندسة.

٥ - يجب إعداد التدريس والتقييم بحيث يتمكن الطلاب من تحقيق الأداءات المتوقعة.

٦ - بنيت مفاهيم العلوم بصورة متماسكة من الروضة حتى الصف الثاني عشر (من خلال التركيز على أفكار رئيسة في التخصص) بحيث يبني المتعلّم معارفه تدريجيًّا كلما تقدم في الصفوف الدراسية من الروضة حتى إكمال الصف الثاني عشر.

٧ - تركز معايير الجيل الثاني على الفَهم العميق للمحتوى بالإضافة إلى تطبيق المحتوى.

٨ - تمَّ دمج العلم والهندسة في تعليم العلوم الجديد بحيث يرقي بفَهم الطلاب في التصميم الهندسي بمستوى فَهمهم للعلوم نظرًا لأهمية الهندسة والتقنية في حياتنا.

٩ - وضعت المعايير بحيث تعد المتعلّمين لكل من الميادين الآتية: مواصلة الدراسة الجامعية، والالتحاق بوظيفة، والمواطنة.

١٠ - تمَّ ربط معايير تعليم العلوم بتعلّم مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات.

وقد صممت الأداءات المتوقعة بحيث يكون لكل منها عنوانًا يوضع في صندوق أعلى الشكل المخصص لكل منها، ويتفرع منه ثلاثة صناديق صغيرة: يسمى الأول الممارسات في العلوم والهندسة، والثاني، الأفكار الرئيسة في التخصص، والثالث، المفاهيم المشتركة، حيث تتجمع هذه المكونات الثلاثة لتنتج الأداء المتوقع أعلاها. ويضم الجزء الأسفل ارتباط الأفكار الرئيسة في التخصص بتلك التي تدرس في نفس الصف الدراسي، وبتلك التي تدرس في الصفوف الدنيا والتي تدرس في الصفوف العليا، وبالأفكار الرئيسة التي تدرس في تخصصي الرياضيات واللغة الإنجليزية. ويوضح المخطط التالي تصميم معايير الجيل الثاني.

وتعرف الأداءات المتوقعة بأنها عبارات قابلة للقياس توضح ما ينبغي أن يعرفه المتعلّم وما ينبغي أن يقوم به. ولقد صيغت الأداءات المتوقعة خلافًا لما حددة إطار تعليم العلوم لأنه تبين كبر حجم وثيقة المعايير، لذلك صيغة الأداءات المتوقعة بعمومية كبيرة لتوصل "الفكرة الكبيرة" (The Big Idea) التي تربط محتوى الصناديق الثلاثة الصغيرة أدنى الأداءات المتوقعة.

جدول رقم (٢٨)

الأداءات المتوقعة في معايير الجيل الثاني لمعايير تعليم العلوم (NRC, 2012)

<table>
<tr><th colspan="3">الأداء المتوقع</th></tr>
<tr><td>الممارسات في العلوم والهندسة
(دلالة اللون الأزرق: ممارسات في العلوم والهندسة تمَّ إعدادها لتشكل الأداء السابق).</td><td>الأفكار الرئيسة في التخصص
(دلالة اللون البنفسجي: عبارات منقولة من إطار تعليم العلوم).</td><td>المفاهيم المشتركة
(دلالة اللون الأخضر: عبارات مشتقة من إطار تعليم العلوم والتي تنطبق على الأداء).</td></tr>
<tr><td colspan="3">الارتباط/الصلة بـ:
- فروع العلم الأخرى التي تدرس لنفس الصف.
- افكار التخصص الرئيسة التي يدرسها الطلاب الأصغر سنا والطلاب الأكبر سنًّا.
- الأفكار الرئيسة التي تدرس في تخصصي الرياضيات واللغة الإنجليزية.</td></tr>
</table>

وتتميز معايير الجيل الثاني بأنه ينبغي ألا يحصر المنهج في الأداءات المتوقعة، بل ينبغي أن يوفر المنهج مزيدًا من المعارف للطلاب الراغبين في الاستزادة من المعرفة. مع الإشارة إلى أن الأداءات المتوقعة توفر الأساس الضروري الذي يحتاجه الطالب لدراسة مقررات متقدمة في العلوم مستقبلاً إذا رغب في ذلك.

كما تتميز معايير الجيل الثاني بأنها ليست مجموعة من مهام التدريس والتقييم، بل هي عبارات لما يجب أن يقوم به المتعلّم بعد استكمال دراسته. وتركت بالتالي مسألة إعداد المتعلّمين لتحقيق تلك الأداءات المتوقعة للولايات.

ويوضح المثال التالي كيف جَمعت الأداءات المتوقعة من المهارات والأفكار التي يحتاج المتعلّم لتعلّمها، بينما تقترح طرقًا للتقييم لتعرّف ما إذا كان طلاب الصف الثاني امتلكوا القدرات والفهومات المحددة في الصناديق الرئيسة الثلاثة.

جدول رقم (٢٩)

كيفية تجميع الأداءات المتوقعة في معايير الجيل الثاني (NRC, 2012)

<table>
<tr><th colspan="3">٢. خواص المادة وتركيبها</th></tr>
<tr><td colspan="3">يستطيع الطلاب الذين يظهرون فهماً أن:
٢ ع ف١– ٢ تحليل بيانات تم جمعها من اختبار مواد مختلفة لتعرّف أي المواد تمتلك خصائص مناسبة لغرض معين. (جملة توضيحية– أمثلة لخواص المواد: القوة، والمرونة، والصلابة، والملمس، والامتصاص) (محددات التقييم: ينحصر تقييم القياسات الكمية في تقييم الطول)</td></tr>
<tr><td>الممارسات في العلوم والهندسة
تحليل وتفسير البيانات
يبني تحليل البيانات في الصفوف روضة إلى الصف الثاني على الخبرات السابقة ويتقدم نحو جمع وتسجيل، وتبادل الملاحظات.
• تحليل بيانات من فحص جسم أو أداة لتحديد ما إذا كانت تعمل كما يقصد بها.</td><td>الأفكار الرئيسة في التخصص
ع ف١. أ. خواص المادة وتركيبها
• تناسب الخواص المختلفة أغراضاً مختلفة (٢ ع ف١– ٢).</td><td>المفاهيم المشتركة
السبب والنتيجة
• يمكن تصميم اختبارات بسيطة لجمع أدلة لدعم أو دحض أفكار الطلاب حول الأسباب (٢ ع ف١– ٢).
العلاقة بالهندسة، والتقنية، وتطبيقات العلم
تأثير الهندسة، والتقنية، وتطبيقات العلم في المجتمع والوطن.
• تصمم المنتجات التي صنعها الإنسان من خلال تطبيق بعض المعارف حول العالم الطبيعي وتبنى باستخدام مواد مستخرجة من العالم الطبيعي.</td></tr>
<tr><td colspan="3">العلاقة بأفكار رئيسة في التخصص تدرس في الصف الثاني: لا يوجد</td></tr>
<tr><td colspan="3">الارتباط بأفكار رئيسة في التخصص في الصفوف الأخرى (قبل وبعد): ع ف١ (٢ ع ف١– ٢)</td></tr>
<tr><td colspan="3">الارتباط بأفكار رئيسة تدرس في تخصصي الرياضيات واللغة الإنجليزية
إي إل أيه/ لغة إنجليزية
- صف كيف تدعم الأسباب نقاط محددة قصدها الكاتب في النص.
- المشاركة في بحث جماعي ومشاريع كتابة
- استخدام أدوات محددة بإتقان.
- رسم شكل صورة وشكل أعمدة للتعبير عن البيانات في أربعة أصناف.</td></tr>
</table>

رابعاً: الاستفادة من معايير تعليم العلوم

تختلف حركة الإصلاح الحالية في أمريكا، عن المحاولات السابقة، لأنها تنظر للقضية بشمولية أكبر، فلا تقتصر على تعديل أو تطوير المناهج فقط، و إنما تشمل جميع مكونات تعليم العلوم. و أكثر تحديداً فإن الجهود الحالية تتسم بـ:

١. النظر الى عملية الإصلاح بأنها عملية مؤسسية لا تقوم على المعلمين فقط وإنما على جميع المعنيين بتعليم العلوم. وهؤلاء يشملون الحكومة (بما تتضمنه من: من معلمي العلوم، و الموجهين، وواضعي المناهج، ومسئولي الإدارات الحكومية المعنية بتعليم العلوم، و الجمعيات و المنظمات غير الحكومية المهتمة بتعليم العلوم (كجمعيات معلمي العلوم والمتاحف ومنظمي المعارض العلمية))، والقطاع الخاص مثل التجار وأصحاب المصانع والشركات. وهذا قد يفسر لنا سبب عدم فعالية جهود تطوير مناهج العلوم في البلاد العربية حيث يتم تطوير المناهج بمعزل عن التغيرات المصاحبة المطلوبة.

٢. لا تحدد المعايير قيوداً شديدة لتعليم العلوم وإنما تضع خطوطاً عريضة تساعد واضعي المناهج و المعلمين وغيرهم من المعنيين في تعليم العلوم على العمل على الوصول إلى الأهداف التي تسعى المعايير إلى تحقيقها. ففيها المرونة ما يسمح بتكييف المحتوى للحاجات الخاصة لكل مدرسة أو منطقة، كما أنها توفر أرضية مشتركة لجميع المتعلمين. وهذا يمكن الاستفادة منه في وضع معايير لتعليم العلوم في الوطن العربي عامة ثم تكيفها كل دولة بما يتناسب وظروفها.

٣. التأكيد على مفهوم العلم للجميع وليس للذين سيدرسون في التخصصات العلمية في المستقبل أو الطلاب المتميزين فقط. وهذا يتسق مع متطلبات العصر الذي أصبح يعتمد العيش فيه إلى حد كبير على مدى معرفة الأفراد لمعارف ومهارات علمية أساسية.

٤. التركيز على الاستقصاء كطريقة مهمة في تدريس العلوم لكن ليست الوحيدة. وهذا يتسق مع طبيعة العلوم نفسها التي تقوم بدرجة كبيرة على الاستقصاء والبحث. كما أن هذا التأكيد يستجيب لمتطلبات العصر الذي أصبح يتطلب إتقان مهارات الاستقصاء العلمي و ربطها بالمعارف العلمية بشكل جيد.

٥. تساوي المعايير التقنية بالاستقصاء من حيث الأهمية، وهذا ما تغفله المناهج الحالية. فالعلاقات التفاعلية بين العلم و التقنية من متطلبات العصر الذي أصبح يتطلب إتقان مهارات تقنية أساسية وربطها بالمعارف العلمية بشكل جيد من أجل اتخاذ قرارات تعد الحاجة لها في عصرنا الحالي.

٦. تمتد المعايير لتوجه كيف ينبغي أن يعدّ طلاب كليات التربية. فلقد أكدت الأبحاث أن المعلمين يعلمون بالطريقة التي تعلّموا بها، فالمعايير تؤكد على أن الطلاب المعلمين ينبغي أن يتعلّموا من خلال الاستقصاء؛ فضلاً عن أهمية التنسيق بين الكليات التربية و العلوم في تدريس المساقات العلمية لتواكب طرق التدريس المعاصرة.

٧. تنظر المعايير إلى محتوى العلوم على انه أكثر من معارف و مهارات واتجاهات علمية، بل يشمل المكونات الثمانية التي عرضت في معايير المحتوى. وهذا ما تشير إلية التطورات الحديثة في تعليم العلوم.

٨. فضلاً عن إبراز عناصر جديدة في تعليم العلوم تضاف للمحتوى التقليدي لتعليم العلوم، فلقد وضعت المعايير مفردات عامة لمحتوى العلوم ليستعين بها واضعو المناهج الاستعانة عند تطوير المناهج.

بقى أن ننبه إلى أهمية مراعاة طبيعة الثقافة العربية الإسلامية عند وضع معايير لتعليم العلوم في الوطن العربي. فالمجتمعات الغربية ميكانيكية آلية في تفسيراتها للطبيعة كما أنها تتعامل معها من منطلق محاولة السيطرة عليها، وهذا أمر مقبول في إطار تلك الثقافة. أما في إطار الثقافة العربية الإسلامية فالأمر مختلف فمثلاً عند التعامل مع

الطبيعة[1] ليس هناك محاولة للسيطرة عليها و إنما لِفَهمها، كذلك يتميز العرب بنظرة جمالية للطبيعة (Haidar, 1997). والتأثيرات الثقافية على تعليم العلوم أكدته الأبحاث التربوية في السنوات العشر الأخيرة (Haidar, 1997).

عرضت الورقة الحالية واقع تعليم العلوم والتجربة الأمريكية في إصلاحه ثم لخصت الأفكار الرئيسية للتجربة الأمريكية، كما أنها ألقت الضوء على الفارق الثقافي بين الثقافتين الغربية والعربية، وهي تختتم بدعوة المعنيين بتعليم العلوم في الوطن العربي، سواء كانت جهات حكومية أو أكاديمية للاستفادة من التجارب العالمية في وضع معايير تتناسب وحاجات المجتمع العربي وطموحاته.

---

(١) تأخذ الورقة الحالية في الاعتبار أن ميدان العلم هو الطبيعة بشقيها الحي وغير الحي، وبالتالي فإن التفريق بين الثقافتين الغربية والعربية عرض فيما يتعلق بالطبيعة فقط.

الفصل الثاني عشر

معايير مهنة التعليم

يحرص التربويون على الوصول بمهنتهم إلى مصاف المهن الأخرى التي سبقتها، مثل الطب والهندسة والمحاسبة؛ وفي سبيل ذلك يبذلون جهودًا كبيرة سواء في مرحلة الإعداد للمهنة أو الالتحاق بها أو مرحلة الاحتراف المهني. وخلال سعيهم لتحقيق ذلك، يدرك التربويون أهمية دور التعليم في صناعة مستقبل الأمم ويتفقون على أن تقديم فرص تعلّم ناجحة أمر ضروري لإعداد المتعلّمين لأخذ دورهم في حركة الحياة في المستقبل بخاصة في مجتمع اليوم الذي يتسم بكثافة استخدام المعرفة والتقانة في كافة مناحي الحياة. وفي هذا السياق، ترى دارلنج–هاموند أن المتعلّمين لن يكونوا قادرين على تلبية متطلبات مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة ما لم توفر لهم فرص تعلّم تتحدى قدراتهم، وما لم يعدوا ليواجهوا تلك التحديات بإتقان (Darling–Hammond, 1997, p. 7). كما يتوقع بيترز Peters أنه في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين سيتطلب حوالي (٥٠٪) من الأعمال مستويات عليا من المعرفة والمهارة لا تتوافر حاليًا إلا للقلة القليلة؛ وأن (١٠٪) فقط من الأعمال ستتطلب مهارات دنيا تتمثل في الأعمال الروتينية في المصانع التي سيقوم بها عمال قليلي المهارة، وسيكون دخل الأعمال الأخيرة أقل بكثير من الدخل الذي كانت تعود به قبل عشرين سنة (Peter, 1994). وتأكيدًا لمحورية دور المعرفة في صنع الأجيال، يورد تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢م ما يلي:

> "أن المعرفة هي العنصر الرئيسي في الإنتاج، والمحدد الرئيس في الإنتاجية ورأس المال البشري، وعلى ذلك فإن هناك تكاملاً مهمًا بين اكتساب المعرفة والقوة الإنتاجية للمجتمع.. وعلى هذا الأساس، فإن قلة المعرفة، وركود تطورها، يحكمان على البلدان التي تعانيهما بضعف القدرة على

الإنتاجية وتضاؤل فرص التنمية، حتى أن فجوة المعرفة وليس فجوة الدخل أصبحت تعد المحدد الرئيس لمقدرات الدول في عالم اليوم. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٢م).

والتربويون معنيون بمساعدة المتعلّمين على اكتساب المعرفة وتوظيفها في حياتهم، وبالتالي فإن النهوض بمهنة التعليم إلى مستوى المهن المتقدمة، بحيث يصبح لها أصولها وقواعدها ومعاييرها وأخلاقياتها بما يساعد على تقديم فرص تعلّم ناجحة للمتعلّمين وبالتالي زيادة قدرة المجتمع المعرفية. ليس ذلك فحسب، بل تعتبر مسألة الجودة في التعليم مسألة مستقبل بالنسبة لجميع المجتمعات، فإما أن نوفر معلمين مهنيين قادرين على توفير فرص تعلّم متميزة للمتعلّمين أو أن نرضى بأن يتنحى مجتمعنا جانبًا عن ركب التقدم البشري وبالتالي عن حركة التاريخ.

ويزداد التحدي، بالنسبة لنا في الدول العربية، نظرًا لاتساع الفجوة في جودة الفرص التعليمية بين مجتمعاتنا والمجتمعات المتقدمة. ويكاد يُجمع التربويون وغيرهم من المهتمين بالتربية في الوطن العربي بأن أطفالنا يستحقون فرصًا تعليمية مماثلة في الجودة (إن لم يكن أفضل) لتلك التي تقدم لأطفال الدول المتقدمة بما يهيئهم للتعامل التحديات التي سيواجهونها في الحياة مستقبلاً.

هذا كله يؤكد أهمية الإعداد الجيد للمعلم لما له من تأثير مباشر في إعداد المتعلّمين للحياة وبناء مجتمع المعرفة. لكن المفاجئ أن نجد البعض يعتقد أن المعلم يُولَد ولا يُعَد، بل هناك من يقدم النصح للمعلمين الجدد، الذين يلتحقون بمهنة التعليم من غير خريجي كليات التربية، بأن ما عليهم سوى تجاوز السنة الأولى من المهنة، وبعد ذلك لن يحتاجوا إلى تعلّم جديد! وكأنهم يرون أن التعليم يمكن أن يتقن من خلال المحاولة والخطأ. وهذا يخالف ما توصل إليه البحث التربوي الذي يشير إلى أن إعداد المعلمين في كليات التربية أكثر نجاحًا ووثوقًا من إعدادهم من خلال دورات قصيرة بعد إكمال

الدراسة في الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس)، كما أنه أجدى اقتصاديًّا إذا ما أخذنا في الاعتبار الضرر الذي يلحق بالمتعلمين نتيجة تلقيهم التعليم من معلمين غير مؤهلين للمهنة، وكذا تسرب عدد كبير منهم من المهنة نظرًا لعدم قدرتهم على تلبية متطلباتها؛ لأنهم لم يعدوا للمهنة الإعداد المناسب. والأبعد من ذلك، فإن البحث التربوي يشير إلى أن المعلمين المعدين إعدادًا تخصصيًّا وتربويًّا أكثر نجاحًا عمّن سواهم، وأن المعلمين المُعدين بدرجة أكبر في موضوعات التعلّم، ونمو الطفل، وطرق التدريس، والمناهج أكثر فعالية من أولئك الأقل إعدادًا (Andrew, 1990, Baker, 1993, (Andrew & Schwab, 1995, Denton & Peters, 1988 and Shin, 1994).

خلفية تاريخية حول إعداد المعلم:

سادت اتجاهات عديدة مجال إعداد المعلم خلال الستين سنة الماضية، ويمكن تصنيف تلك الاتجاهات وفقًا للأسئلة الرئيسة التي شغلت المعنيين بإعداد المعلم وشكلت تحديًّا لهم بل ووجهت رؤاهم وأفعالهم حول كيفية إعداد المعلم. ولقد تمحورت تلك الأسئلة بصورة رئيسة حول الموضوعات التالية: خصائص المعلم، وفعالية المعلم، ومعارف المعلم، ومخرجات التعلّم (Cochran–Smith, 2001).

١ - خلال الخمسينيات وحتى الستينيات من القرن العشرين برز السؤال المتصل بخصائص المعلم وهو: ما خصائص المعلم الجيد؟ وعلى ذلك فقد درس المعنيون بإعداد المعلم خصائص المعلم، مثل: الاستقامة الشخصية، والشعور الإنساني، والتأهيل الأكاديمي، وغيرها. وفي ضوء إجاباتهم عن ذلك السؤال حاولوا تنمية تلك الخصائص لدى طلاب كليات التربية. ولقد أثار هذا السؤال آنذاك نقاشًا حول التوازن بين المكون التخصصي والمكون التربوي في إعداد المعلم.

٢ - خلال الستينيات وحتى منتصف الثمانينيات من القرن الماضي برز السؤال المتصل بفعالية المعلم وهو: ما استراتيجيات التدريس والعمليات التي يستخدمها المعلم الفاعل في الصفّ الدراسي؟ وكيف يمكن أن تعمل برامج إعداد المعلم على

إكساب الطلاب المعلمين تلك الاستراتيجيات والعمليات؟ وعليه فقد توجه التربويون نحو حصر الاستراتيجيات والعمليات التي يقوم بها المعلم الفعال في الميدان في محاولة لاستنباطها من الواقع، ثم طورت قوائم تقدير وما شابهها من أدوات تقويم لتوجيه إعداد طلاب كليات التربية نحو الممارسات الصفية للمعلم الفعال في الميدان.

٣ - خلال الثمانينيات والتسعينيات برز السؤال المتصل بالمعرفة، وهو: ما الذي يجب أن يعرفه المعلم وما الذي يجب أن يكون قادرًا على القيام به؟ أي ما المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها طلاب كليات التربية عند التخرج؟ أو ما الأساس المعرفي لبرامج كليات التربية؟ ورافق هذا رغبة المعنيين بإعداد المعلم بجعل التعليم مهنة من خلال تكوين "أساس معرفي" Knowledge Base للمهنة. وهنا ظهرت تقسيمات للمعرفة اللازمة لإعداد المعلم كالمعرفة التربوية، والمعرفة التخصصية، والمعرفة التطبيقية، وغيرها. ومن أبرز الجهود في هذا المجال ما قام به المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم في أمريكا National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) "إن كيت" لبلورة مفهوم الأساس المعرفي لبرامج إعداد المعلم، حيث طور المجلس عام ١٩٩٥م معايير تساعد على تحديد المقررات والموضوعات والخبرات التي ينبغي أن يدرسها طلاب كليات التربية لتأهيلهم للمهنة.

٤ - مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، تبلور سؤال جديد وجه برامج إعداد المعلم وجهة أخرى، بل نكاد نجزم أنه شكل نقطة تحول في برامج إعداد المعلم. وهو السؤال المتصل بمخرجات التعلّم وهو: كيف نعرف متى When وما إذا Whether كأن يعرف الطالب المعلم ويفعل ما يجب أن يعرفه وما يجب أن يكون قادرًا على القيام به؟ واستجابة لهذا التحول في الاهتمام من المعرفة إلى المخرجات، قام "إن كيت" بتطوير مفهوم الأساس المعرفي إلى مفهوم جديد هو

"الإطار المفاهيمي" Conceptual Framework؛ وأصبح منذ عام ٢٠٠١م يطلب من كليات التربية الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي تطوير إطار مفاهيمي لبرامج إعداد المعلم. والهدف من الإطار المفاهيمي هو مساعدة كليات التربية ليس فقط على تحديد الأساس المعرفي للمعلم، بل – أيضًا – تحديد مخرجات التعلّم الأدائية وضمان تماسك المقررات الدراسية، وربط الدراسة النظرية بالخبرات الميدانية المختلفة في برامج كليات التربية وتوجيهها لتحقيق مخرجات البرامج.

الاتجاه التقليدي في برامج إعداد المعلم:

مازال الاتجاه الذي يحاول الإجابة عن السؤال المتعلق بالمعرفة هو السائد في مجال إعداد المعلم في كثير من مؤسسات إعداد المعلم حتى اليوم. حيث يضع القائمون على برامج إعداد المعلم أهدافًا عامة كموجهات، ثم يُحدد محتوى دراسي للبرنامج يتم توزيعه على مجموعة من المقررات الإجبارية والاختيارية. وتوزع المقررات على الفصول الدراسية للبرنامج الأكاديمي. وخلال فترة دراستهم في الجامعة، يدرس المتعلمون مقررات البرنامج وفقًا للخطة الدراسية التي تُعدها الكلية، ويمرون بعدد من خبرات التعلّم عادة ما تكون غير مترابطة؛ وتتصف بأنها تركز على تعلّم أجزاء صغيرة من المحتوى والمهارات. ويشكل نجاح المتعلّمين في مقررات البرنامج المؤشر الوحيد على أنهم أهلوا تأهيلاً أكاديميًّا للمهنة. وعند التخرج يستلم الخريج كشف درجات يحتوي على قائمة بالمقررات التي درسها والعلامات التي حصل عليها في كل مقرر. وعلى الرغم من الشكوى المتكررة من الطلاب والخريجين من أن المقررات تضم تكرارات مملة في الغالب، فإنه نادرًا ما يلتفت إلى شكواهم. ولا يجد عضو هيئة التدريس ما يستند إليه لإعداد المقررات التي يدرسها سوى دليل الكلية الذي يحتوي على توصيف المقررات الذي عادة ما يُعد بعمومية كبيرة، ويجد عضو هيئة التدريس نفسه أمام قدر كبير من الاستقلالية تكاد تتركه في ضبابية أمام تحديد أهداف المقرر ومحتواه وأساليب تقويم المتعلّمين مما يجبره على تدريس المقرر

بنفس الطريقة التي درس بها عندما كان طالباً جامعياً. وتنبه بعض التربويين لذلك فوجدوا أن معظم خبرات التعلّم التي تركز على تعلّم أجزاء صغيرة من المحتوى والمهارات لم تحقق الغاية منها والمتمثلة في إعداد المتعلّمين للعمل في الميدان التربوي. في ضوء ذلك تبلورت قضية مهمة في التربية تمثلت في أهمية تحديد مخرجات تعلّم أدائية.

الجهود المؤسسة لتطوير مهنة التعليم:

تزامن التوجه نحو تحديد مخرجات تعلّم أدائية مع ظهور جهود مؤسسية حكومية وشبه حكومية في العقود الأخيرة من القرن الماضي للرقي بمهنة التعليم مستفيدة من مفاهيم التربية القائمة على المعايير. ومنها: الجهود الأمريكية، والجهود البريطانية، والجهود الكندية، كما أن هناك الجهود الأسترالية التي تتعاون مع دول من شرق أسيا. لكن تعتبر الجهود الأمريكية من الجهود السباقة في هذا الميدان، حيث عملت الكثير من الدول على الاستفادة منها في تطوير جهودها المحلية بل ونشرها في بقية دول العالم.

ومنذ صدور تقرير اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا (National Commission on Teaching & America's Future [NCTAF], 1996) الصادر عام ١٩٩٦م بعنوان "What Matters Most: Teahing for America's Future" نشطت جهود الهيئات المعنية في التعليم في أمريكا. ومن أبرز ما جاء في التقرير تشخيصه لواقع برامج إعداد المعلم، حيث حدد التقرير نقاط الخلل في عمل برامج إعداد المعلم في أمريكا في خمس نقاط هي:

١) عدم كفاية زمن الإعداد، حيث يرى التقرير أن السنوات الأربع التي يقضيها طلاب كليات التربية في الدراسة غير كاف لتعلّم كل من المادة التخصصية، ونمو الطفل، ونظريات التعلّم، وطرق التدريس الفعالة؛ مما نتج عنه ضعف معلمي المرحلة الابتدائية في المادة التخصصية، وضعف معلمي المرحلة الثانوية في المعارف التربوية.

٢) تقديم معرفة مجزأة، حيث ذكر التقرير أن العناصر الرئيسة للتدريس تقدم لطلاب كليات التربية بصورة غير مترابطة، وتفصل النظرية عن التطبيق، كما تقدم المهارات المهنية مجزأة إلى مهارات دنيا، ويغيب التواصل مع كليات العلوم والآداب، وبالتالي يترك الطلاب ليقوموا بهذا الربط كله من دون نتائج تُذكر.

٣) استخدام طرق تدريس غير ملهمة، يرى التقرير أنه لكي يتعلّم الطلاب في كليات التربية عن التعلّم النشط، والتعلّم من خلال إعمال العقل واليدين يجب أن يمروا بخبرات مماثلة ومباشرة حولها؛ لكن الملاحظ أن المحاضرة ما زالت سائدة في قاعات الدرس. وباختصار، فإن أعضاء هيئة التدريس لا يفعلون ما يدعون إليه.

٤) تصميم مناهج سطحية، فلقد وصف التقرير مناهج كليات التربية بأنها سطحية تركز على طرق تدريس مادة التخصص وقليل متناثر من علم النفس التربوي، مما ينتج عن ذلك أن طلاب كليات التربية لا يتعلمون المفاهيم بعمق ولا يتعاملون مع مشكلات حقيقية من الميدان.

٥) الإعداد لمدرسة تقليدية، وهنا يرى التقرير أنه بسبب استجابة كليات التربية لإعداد طلابها على النمط الذي صاروا عليه قبل الوصول إليها، فإن معظم الطلاب يتعلّمون العمل الفردي وليس العمل في فريق، ويتدربون على استخدام السبورة والكتاب المدرسي بدلاً من الحاسب الآلي والأقراص المدمجة.

واختُتِم التقرير بعرض خمس توصيات رئيسة، هي:

أولاً: التعامل بجدية مع معايير المعلمين ومعايير الطلاب (معايير المواد الدراسية في مراحل التعليم قبل الجامعي).

ثانيًا: إعادة النظر في برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية للمعلمين.

ثالثًا: إصلاح استقطاب المعلمين وضمان توفير معلمين مؤهلين لكل صف دراسي.

رابعًا: تشجيع ومكافأة المعلمين المتميزين.

خامسًا: توفير مدارس تُنظم من أجل التلاميذ وتسهل نجاح المعلمين.

واستجابة لذلك أسهمت ثلاث هيئات أمريكية معنية بالمعلم بإعداد معايير لمهنة التعليم تعرف الجوانب الرئيسية للممارسة المهنية لمهنة التعليم، وهي:

١ - الإعداد والتحضير للتدريس.

٢ - إيجاد بيئة تعلّم إيجابية.

٣ - التدريس الفعال.

٤ - المسؤوليات المهنية.

ولقد أعدت كل هيئة من هذه الهيئات معايير محددة لإحدى مراحل تدرج المعلم في المهنة وعلى النحو التالي:

١ - مرحلة الإعداد للمهنة: وأعد معاييرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) "إن كيت". ويتحمل مسئولية متابعة مدى الالتزام كليات إعداد المعلمين بمعايير إعداد المتعلّمين لمهنة التعليم – الاعتماد الأكاديمي Accreditation.

٢ - مرحلة الالتحاق بالمهنة: وأعد معاييرها مجمع تقييم ودعم المعلمين الجدد عبر الولايات الأمريكية Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) "إن تاسك". ويتحمل مسئولية التأكد من مدى تحقيق الخريجين لمعايير الالتحاق بالمهنة – إجازة التدريس Licensing.

٣ - مرحلة الاحتراف المهني: وأعد معاييرها المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) "إن بي بي تي إس". ويتحمل مسئولية التأكد من مدى تحقيق المعلم الممارس في الميدان لمعايير الاحتراف المهني – الترخيص للتدريس Certification.

كما قامت كل هيئة من الهيئات الثلاث بتطوير طرق جديدة لتقييم المعارف والممارسات المهنية للمعلم في المرحلة المعنية بها قائمة على الأداء. ويشير تقرير NCTAF إلى أن هذه المعايير المتقدمة ستشكل الآلية التي ستقود تقدم المعرفة لمهنة التعليم بكاملها (NCTAF, p. 30).

وتوضح دارلنج–هاموند (Darling–Hammond, 1999) الهدف من وضع معايير كل مرحلة من مراحل نمو المعلم في المهنة. حيث تشير إلى أن الهدف من الاعتماد الأكاديمي التأكد من أن جميع برامج الإعداد تقدم قدرًا معقولاً من المعارف والتدريب الميداني الموجه الذي ينبغي أن يتصف بالشمول والحداثة. والهدف من إجازة التدريس هو التأكد من أن الخريجين اكتسبوا المعارف التي يحتاجونها للقيام بالتدريس بصورة مناسبة. وأخيرًا، الترخيص للتدريس، الذي يتم بعد أن يقضي المهني فترة طويلة في المهنة ويدرس موضوعات جديدة غالبًا في صورة تدريب ميداني موجه، ويهدف إلى التأكد من أن الممارس المهني يمتلك معارف ومهارات متقدمة ويستطيع أن يقوم بمهام لا يستطيع أن يقوم بها أقرانه.

ولقد بيّن زكنر(Zeichner, 1993) أنه في الوقت الذي تركز فيه الهيئات الثلاث (NCATE, INTASC and NBPTS) على المخرجات Outcomes مما يجعلها تبدو ظاهريًا بأنها شبيهة بأمثالها من حركات الإصلاح التربوي السابقة مثل التربية القائمة على الكفايات، فإن معاييرها Standards تختلف في جوانب مهمة عن حركة الكفايات Competency–Based Education. فمثلاً، بينما تجزيء حركة الكفايات سلوك المعلم إلى مهارات صغيرة منفصلة مما ينتج عنه مئات الكفايات المطلوب تقييمها، فإن المعايير الحديثة تتصف بالاتساع موضحة الرؤية لما يجب أن يعرفه وما الذي يستطيع أن يقوم به المعلم، وتستند إلى رأي الخبراء في تحديد الطرق المناسبة لتقويم أداء المعلم في تلك المعايير.

وخلاصة القول؛ إن المعنيين بمهنة التعليم من كليات تربية ومنظمات مهنية متخصصة وواضعي سياسات تعليمية ومحللي سياسات تعليمية اتجهوا بالمهنة اتجاهًا جادًا تمكنوا في الأخير من وضع معايير واضحة ودقيقة للمهنة ترقى بها إلى مصاف المهن الأخرى. وهذه المعايير تصف بدقة ما الذي ينبغي أن يعرفه خريجو كليات التربية والمعلمون المبتدئون والمعلمون المحترفون وما الذي يجب أن يقوموا به في الصفوف الدراسية.

معايير مهنة التعليم:

ظهرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي، جهود مؤسسية حكومية وشبه حكومية وغير حكومية للرقي بمهنة التعليم مستفيدة من مفاهيم التربية القائمة على المعايير. ومن هذه الجهود الأمريكية، والجهود البريطانية، والجهود الكندية، كما أن هناك الجهود الأسترالية التي تتعاون مع دول من شرق آسيا، وغيرها من الجهود. لكن تعتبر الجهود الأمريكية من الجهود السباقة في هذا الميدان، حيث تسعى الكثير من الدول للاستفادة منها في تطوير جهودها المحلية.

وتعمل إن كيت NCATE للتأكد من أن مؤسسة إعداد المعلم تعدُّ معلمين قادرين على التدريس وفقًا للمعايير التي طورتها المنظمات المهنية المتخصصة مثل NCTM، التي تعدُّ واحدة من ثلاثين منظمة مهنية متخصصة تنضوي تحت NCATE، وكذلك التأكد من أن المؤسسة تعدُّ خريجيها ليكونوا قادرين على النمو المهني ثم الحصول على إجازة التدريس من INTASC. وفي معاييره الجديدة (معايير عام ٢٠٠٠م) أتجه NCATE نحو المعايير الأدائية. وفيها تصاغ المعايير في صورة أداءات ينبغي أن يقوم بها المعلمون في الميدان. فهي تحدد ما الذي يجب أن يكتسبه المعلمون من معارف ومهارات وقيم تساعد على تعلّم الطلاب بصورة أفضل. ويقاس مدى تحقق تلك المعايير من خلال أساليب تقييم حديثة لقياس مدى أثر المعلمين في تعلّم الطلاب، فلم تعدّ الاختبارات الحالية (سواء الموضوعية أم المقالية) سوى أحد أساليب التقويم، ومن أمثلة الأساليب الحديثة: تقييم الأداء Performance Assessment، وملفات الإنجاز Teaching Portfolio، ونماذج أعمال المعلم Teacher Work Sample، وأشرطة لحصص دراسية، والمشاهدات الصّفية، والأهم من ذلك هو تعرّف أثر المعلم الإيجابي في أداء المتعلّمين سواء عند مقارنتها بأداء متعلّمين لمعلمين آخرين أو من خلال أداءهم في امتحانات مركزية توضع في ضوء معايير المنهج المدرسي التي تضعها المنظمات المهنية المتخصصة.

لقد تطورت معايير مهنة التعليم تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة. فمثلا اسهمت مراجعة NCATE في منتصف الثمانينيات في بلورة ما يسمى "الأساس المعرفي" (Knowledge Base) للتدريس. حيث أصدر NCATE عام ١٩٩٥م معايير تعتمد على العمليات، مثل: نوع المساقات التي يدرسها الطالب، وعددها، وطبيعة المحتوى الذي يدرس، والمصادر والموارد المتوافرة لتنفيذ الخطة الدراسية. ولكن في عام ٢٠٠٠م، أصدر NCATE معايير جديدة تشكل تحولاً جذرياً في طبيعة إعداد المعلم. حيث استمر NCATE في تطوير المفهوم وتبلور في التسعينيات وسمى الإطار المفاهيمي (Conceptual Framework) والذي يمتد ليشمل الأساس المعرفي والممارسة الميدانية ليشكل الأساس النظري لتطوير برامج إعداد المعلم متماسكة تشمل النظرية والممارسة الميدانية (Diez, 1998). فلم يعدّ يطلب من مؤسسة إعداد المعلم بيان المساقات التي درسها الطلاب، والخبرات التي مروا بها والمصادر والموارد اللازمة لتنفيذ البرنامج بل يطلب منهم توضيح مدى قدرة خريجيها على القيام بمهامهم في الصف الدراسي بنجاح. وهذه المعايير تعتمد على الأداء Performance، حيث يجب أن يظهر خريجو كليات التربية إتقانهم للجوانب الرئيسة للممارسة المهنية للمعلم من خلال بيان مدى قدرتهم على إحداث تغييرات إيجابية في تعلّم الطلاب في المدارس.

ولقد أسهمت المعايير في التوصل إلى عمل غير مسبوق تمثل في إثارة حوار جاد حول التحديد الدقيق لمكونات التعليم الجيد good teaching. فالمعايير تضع رؤية واضحة ومعلنة للتعليم بما مكن جميع المنتسبين إلى المهنة المساهمة في نقد المعايير وتنقيحها وتطويرها. وبالتالي فإن تطوير المعايير أسهم في تطوير مهنة التعليم ذاتها. فالمعايير طورت من خلال التوصل إلى إجماع حول ما يقصده التربويون بالتعليم الجيد، كما إنها وجهت انتباه المنتسبين إلى المهنة إلى المهارات والكفايات الأساسية التي تشكل المكونات الرئيسة للتعليم الجيد. وهذا ما يميز التربية القائمة على المعايير عن سابقاتها من حركات إصلاح التربية السابقة، فالمعايير توجيه الانتباه إلى المعرفة والمهارات العامة التي يحتاجها المعلم ليحدث أثرًا إيجابيًّا في تعلّم الطلاب. توفر المعايير فرصة مناسبة لتوجيه اهتمام

التربويين نحو أفضل الممارسات ولإعادة تقييم الممارسات الحالية. فالمعايير تساعد مهنة التعليم على التقويم النقدي لعملية التعليم.

وتقوم معايير NCATE الجديدة على أفضل الممارسات في مجال إعداد المعلم القائمة على البحث التربوي. وتشترط NCATE على المؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم أن:

- يعرف الخريجون المادة الدراسية وكيف يعلمونها بفاعلية.
- تطور الكلية نظام تقييم يقوم الخريجين طوال فترة دراستهم بالبرنامج، على أن يشمل نظام التقييم معالم (Benchmarks) لمستويات الأداء.
- يكون أعضاء هيئة التدريس القدوة في التدريس الفعال.
- يبين الخريجون أنهم قادرون على تدريس طلاب من خلفيات متنوعة/متباينة.
- يستطيع الخريجون استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية.
- تعمل مؤسسة إعداد المعلم والمدارس كشركاء لتصميم وتنفيذ برامج إعداد المعلم (NCATE, n.d.).

ويذكر وايز (Wise, n.d.) رئيس NCATE السابق أنه في معايير NCATE الجديدة فإن "الاعتماد يقوم على النتائج– النتائج التي توضح أن الخريج يفهم المادة الدراسية التي سيدرسها وأنه قادر على تدريسها بفاعلية للطلاب... فالتركيز يتم على إظهار قدرة الخريج على ربط النظرية بالممارسة في فصول دراسية حقيقية في مدارس التعليم العام (رياض الأطفال حتى الثانوية العامة)". وتضم معايير NCATE 2000 المعايير الستة التالية:

أولاً: أداء الطلاب[1]:

١ - معارف الطلاب، ومهاراتهم واتجاهاتهم: يفهم الطلاب الذين يعدون كمعلمين، أو غيره من المهن التعليمية الأخرى، مفاهيم مجالات تخصصاتهم، ويظهرون معرفة

---

(١) يستخدم هنا كلمة طلاب للتدليل على الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلم، وكلمة تلاميذ أو كلمة متعلمين للملتحقين بمدارس التعليم العام.

مهنية وتربوية، ومهارات، واتجاهات؛ ويطبقوها بما يساعد على تعلّم التلاميذ في المدارس. ويظهر التقييم أن الطلاب يحققون المعايير التي تضعها المنظمات المهنية المتخصصة، والمؤسسة التعليمية[1].

٢ - تقييم البرنامج وتقويمه: تطور المؤسسة التعليمية نظام تقييم يجمع في ضوئه بيانات حول كفاءة الطلاب وأداء المرشحين للتخرج وكذلك الخريجين؛ وتستخدم بيانات التقييم هذه وغيرها من المعلومات لتحسين البرنامج الدراسي.

ثانيًا: قدرات المؤسسة التعليمية:

٣ - الخبرات الميدانية والممارسات العيادية: تصمم المؤسسة التعليمية وشركائها من المدارس خبرات ميدانية وممارسات عيادية وتنفذها وتقومها لمساعدة الطلاب على تطوير معارف، ومهارات، واتجاهات ضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلّم وتوفر الفرص للطلاب لإظهار تلك المعارف، والمهارات، والاتجاهات.

٤ - التنوع/التباين: تصمم المؤسسة التعليمية مناهج وخبرات للطلاب وتنفذها وتقومها لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات ضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلّم. وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين في كل من التعليم العالي والتعليم قبل العالي، وأقران متنوعين، وطلاب متنوعين وذوي احتياجات خاصة في المدارس.

٥ - أداء أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني: يقدم أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية نموذجًا في أفضل الممارسات التربوية في مجالات البحث التربوي، وخدمة الجامعة والمجتمع، والتدريس بما يشمل ذلك التقييم الذاتي لفعاليتهم وأثرهم على أداء الطلاب؛ كما أنهم يتشاركون مع الزملاء في مجالات

---

(١) المقصود بالمؤسسة التعليمية هنا قسم تربية أو كلية تربية أو غيرها من الوحدات التي تقدم برامج إعداد معلم أو المهن ذات العلاقة بالتربية.

التخصص الأخرى وفي المدارس. وتقوم المؤسسة التعليمية بصورة دورية بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بها وتسهل لهم التنمية المهنية.

٦ - إدارة المؤسسة التعليمية والمصادر: تمتلك المؤسسة التعليمية قيادة، وسلطة، وميزانية، وموظفين، وتجهيزات، ومصادر – يشمل ذلك مصادر تقنيات المعلومات – لإعداد الطلاب لتحقيق المعايير التي تضعها المنظمات المهنية المتخصصة، والمؤسسة التعليمية.

وللتأكد من تحقق تلك المعايير، طور NCATE مقاييس دقيقة لتحديد مستوى أداء مؤسسات إعداد المعلم في كل معيار من المعايير السابقة وهذه تسمى مستويات قياس الأداء Rubrics.

كما قام INTASC بوضع معايير للمعلمين المبتدئين يحدد في ضوئها المعارف التخصصية الأساسية والبيداجوجية والمهارات الأدائية والاتجاهات التي ينبغي أن تتوافر لجميع المعلمين. ولقد أقر NCATE هذه المعايير للتأكد من تحقق المعيار الأول في أداء مؤسسات إعداد المعلم، كذلك يشترط لتحقيق هذا المعيار تحقيق معايير المنظمات المهنية المتخصصة المنضوية تحت NCATE. ومعايير INTASC العشرة هي:

١- يفهم المعلم المفاهيم الأساسية وبنية المادة/المواد التي يدرسها، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بها، ويستطيع إعداد فرص تعلّم تجعل هذه الجوانب من المادة/المواد الدراسية ذات معنى عند التلاميذ.

٢- يفهم المعلم كيف يتعلّم الأطفال وينمون ويستطيع تقديم فرص تعلّم تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

٣- يفهم المعلم كيف يختلف الطلاب في مداخل تعلّمهم، ويوفر فرص تدريس تلائم متعلّمين متنوعين.

٤ - يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لتشجيع الطلاب على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء لديهم.

٥ - يستخدم المعلم فَهمه للدافعية والسلوك الفردي والجماعي لتوفير بيئة تعلّم تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والاندماج النشط في التعلّم، والدافعية الذاتية للتعلّم.

٦ - يستخدم المعلم معرفته بأساليب التواصل اللفظي، وغير اللفظي، والمعتمد على الوسائط لتسريع الاستقصاء النشط، التشارك، والتفاعل الداعم في الصف الدراسي.

٧ - يخطط المعلم للتدريس بناءً على معرفته بالمادة الدراسية، والطلاب، والمجتمع، وأهداف المنهج.

٨ - يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تقييم منهجية وغير منهجية لتقويم وضمان نمو المتعلّمين العقلي والاجتماعي.

٩ - المعلم ممارس مهني متفكر يقوم باستمرار تأثيرات اختياراته وأفعاله على الآخرين (التلاميذ، وأولياء الأمور، وغيرهم من المهنيين في مجتمع التعلّم)، ويبحث باستمرار عن فرص للنمو المهني.

١٠ - يسرع المعلم العلاقات مع الزملاء في المدرسة، وأولياء الأمور، والمؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي لدعم تعلّم الطلاب ورفاههم Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1999).

أما NBPTS فقد قام بتطوير معايير للمعلم الممارس وتتركز في خمسة معايير رئيسة هي:

أولاً: يعزز المعلمون تعلّم المتعلّمين ويدعمونه:

١ - يتعرفون على الفروق الفردية بين المتعلّمين ويؤقلمون ممارساتهم التدريسية وفقاً لذلك.

٢ - يفهمون خصائص نمو المتعلّمين وطرق فهمهم المختلفة.

٣ - يعاملون المتعلّمين سواسية.

٤ - يمدون مهمتهم خارج إطار المعرفة الأكاديمية للمتعلّمين.

ثانيًا: يتقن المعلمون المادة التخصصية وكيفية تعليمها:

٥ - يفهمون بنية المعرفة في مجال تخصصهم وكيفية ارتباطها بمجالات المعرفة الأخرى.

٦ - يمتلكون معرفة تخصصية كافية حول كيفية توصيل المعرفة للمتعلّمين.

٧ - يولدون مسارات متعددة للحصول على المعرفة (إطلاع، بحث، تقصي).

ثالثًا: يدير المعلمون تعلّم المتعلّمين ويضبطونه:

٨ - يستخدمون طرقًا متعددة لتحقيق أهدافهم.

٩ - يجيدون تنظيم التعلّم في مجموعات.

١٠ - يؤكدون على أولوية إشراك المتعلّمين في العملية التدريسية.

١١ - يقيمون تعلّم المتعلّمين بصورة منتظمة ومستمرة.

١٢ - يعون بعمق الأهداف الرئيسة لعملهم.

رابعًا: يمارس المعلمون التأمل (التغذية الراجعة الذاتية) في ممارساتهم:

١٣ - يتخذون قرارات تتعلق باختيارات صعبة (مثل الاختيار بين الاتساع والعمق).

١٤ - يحرصون على استشارة الآخرين ويستفيدون من نتائج البحث التربوي والممارسات التدريسية لتطوير عملهم.

خامسًا: يحرص المعلمون على الشراكة مع المجتمع:

١٥ - يسهمون في تطوير مدارسهم من خلال التشارك والتعاون مع زملاء المهنة.

١٦ - يعملون بشراكة مع أولياء الأمور.

١٧ - يستفيدون من مصادر المجتمع المحلي. (NBPTS, n.d.)

وتلخص ماري ديتز (Deiz)، من كلية الفرنو في أمريكا الكلية ذات التجربة الرائدة في مجال إعداد المعلم القائمة على الأداء، تلخص كيفية تطوير برامج أكاديمية للمعلمين تقوم على المعايير في العناصر الأربعة التالية:

١ - وضوح المخرجات: يجب أن يصاغ بوضوح ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب؟ وما الذي يجب أن يكونوا قادرين على القيام به؟

٢ - تماسك المنهج: يجب أن يصمم التربويون المساقات والخبرات الميدانية بحيث تمكن الطلاب من تنمية المخرجات المقصودة.

٣ - تقييم الأداء: يجب أن يربط التربويون التقييم بصورة نمائية مع المخرجات، ويدمجوا التقييم بالمساقات، ويقدموا مهام مرغوب بها، ويستخدموا التقييم الذاتي كمكون متكامل في عملية التقييم.

٤ - الشراكة مع المدارس: يجب أن يقدم التربويون خبرات ميدانية ذات معنى تعمل على إضفاء المعنى على المنهج والتقييم، وتدعم الجهود المشابهة في المدارس؟ (Deiz, 1998).

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا (١٩٩١م). **معجم مقاييس اللغة**، دار الجيل، بيروت.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣م): **لسان العرب**، دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

أوزي، أحمد (٢٠٠٠م). **جودة التربية و"تربية الجودة"**، منشورات مجلة علوم التربية، المملكة المغربية.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (٢٠٠٢م). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢م، خلق الفرص للأجيال القادمة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي، عمان: الأردن.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤م). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. **مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، ٢١، ١–٤٤.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٩م). تحديات جودة التعليم العالي في الوطن العربي، **المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن: تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث**، ١٠–١٢ أكتوبر، ٢٠٠٩م، صنعاء، اليمن.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠١٤م أ). التعليم رهان التنمية: كوريا الجنوبية أنموذجًا. **مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، ١٢(١)**، ص ص ٦–٥٧.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠١٤م ب). آفاق تجويد التعليم وتحقيق التميز، **الملتقى الخليجي للاعتماد المدرسي**، ٩–١١ فبراير، ٢٠١٤م، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

حيدر، عبد اللطيف ومحمد المصيلحي (٢٠٠٦م). دور المدرسة كمجتمع تعلّم مهني في بناء ثقافة التعلّم وتنميتها، **مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، (١١) ٢٣، ٣١–٥٨.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٤م). **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الخطيب، محمد بن شحات (٢٠٠٣م)، **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

الخليلي، خليل، وحيدر، عبداللطيف، و يونس، جمال (١٩٩٦م). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. دار القلم: دبي.

ديلور، جاك وآخرون (١٩٩٦م). **التعليم ذلك الكنز المكنون**، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، قدم لمنظمة اليونسكو في مؤتمرها لعام ١٩٩٦م.

الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر (ب.ت): **مختار الصحاح**، دار الحديث، القاهرة.ا

لزبيدي، محمد. (١٩٩٤م)، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: علي شيري، (د.ط)، دار الفكر، بيروت.

سالمي، جميل (٢٠١٠م). **توجهات في التمية البشرية: تحدي إنشاء جامعات عالمية المستوى، البنك الدولي**. ترجمة: مركز الدراسات والبحوث في وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

حجي، احمد إسماعيل (٢٠٠٢م)، **اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي**، دار الفكر العربي:القاهرة،ط١.

العبيدي، غانم سعيد (١٤٠٢ هـ)، **اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم**، دار العلوم، الرياض.

عبدالفتاح، نبيل عبدالحافظ (٢٠٠٠م). "إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الانتاجية بالأجهزة الحكومية"، **مجلة الإداري**، معهد الإدارة العامة بمسقط السنة (٢٢)، العدد (٨٢).

فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤م)، **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

كاغد، نبيل ودزه يي، أحمد (٢٠٠٩). استراتيجية ضمان جودة التعليم العالي في العراق: جامعة بابل وإقليم كردستان/دراسة حالة. **الجودة في التعليم العالي** (Quality in Higher Education) *ملحق باللغة العربية: عدد خاص عن تطورات الجودة في منطقة الخليج العربي*، ١٥(١)، ٥٨٣–٥٨٩.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (سبتمبر، ٢٠١٢م). الإطار المرجعي لضمان جودة التعليم العالي. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، الجمهورية اليمنية.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (فبراير، ٢٠١٣م أ). معايير المستوى الأول. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، الجمهورية اليمنية.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (فبراير، ٢٠١٣م ب). معايير المستوى الثاني. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، الجمهورية اليمنية.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (يونيو، ٢٠١٣م). معايير المستوى الثالث. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، الجمهورية اليمنية.

النوري، عبد الغني (١٤٠٩هـ)، **اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية**، دار الثقافة: الدوحة،ط١.

مجلس أبوظبي للتعليم (٢٠٠٩م). **الخطة الاستراتيجية**، مجلس ابوظبي للتعليم، أبوظبي.

مجلس أبوظبي للتعليم (٢٠١٠م). **النموذج المدرسي الجديد**، مجلس ابوظبي للتعليم، أبوظبي.

مجلس أبوظبي للتعليم (٢٠١١م). **دليل تقييم المدارس**، مجلس ابوظبي للتعليم، أبوظبي.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥م). **الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩م). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥م). مشروع معايير الاعتماد المدرسي، وزارة التربية والتعليم، صنعاء: الجمهورية اليمنية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٦م). **الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية ٢٠٠٦–٢٠١٠م**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء: الجمهورية اليمنية.

اليونسكو (شباط/ فبراير ٢٠١٢م)، **إطار تحليل / تشخيص نوعية التعليم العام**. منظمة اليونسكو، باريس.

اليونسيف (٢٠٠٩م). دليل المدارس الصديقة للطفل، منظمة الونسيف: باريس.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

AdnacEd (2012). **Standards for Quality Schools**. Available from www.AdvancEd.org.

Al–Rashdan, A. *(2009). **Higher Education in the Arab World: Hopes and Challenges**, accessed at* www.arabinsight.org, *on 31 Aug., 2009.*

American Federation of Teachers (1996). **Charter school laws: Do they measure up?** Washington, DC: American Federation of Teachers.

Andrew, M. & Schwab, R. (1995). Has Reform in Teacher Education Influenced Teacher Performance? An Outcome Assessment of Graduates of Eleven Teacher Education Programs, ***Action in* Teacher *Education***, 17 (Fall 1995), 43–53.

Andrew, M. (1990). The Differences between Graduates of Four–Year and Five–Year Teacher Preparation Programs. ***Journal of* Teacher *Education***, 41, 45–51.

Archbald, D., & Newmann, F. (1988). **Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school**. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Aronson, E., Blaney, C., Stephan, J. Silkes, & Snapp, M. (1978). **The jigsaw Classroom**. Beverly Hills, CA: Sage.

Baker, T. (1993). A survey of Four–Year and Five–Year Program Graduates and their Principals, ***Southeastern Regional Association of* Teacher *Education (SRATE) Journal***, 2(2, Summer), 28–33.

Baker, R. (2002). Evaluating quality and effectiveness: Regional accreditation principles and practices. **The Journal of Academic Librarianship**, 28(1), 3–7.

Barber, M. and Mourshed, M. (2007) **How the World's Best–Performing Schools Come Out on Top**. McKinsey & Company.

Barber, M., Mourshed, M. & Whelan, F. (2007). **Improving education in the Gulf**. McKinsey & Company.

Barber, M., Donnelly, K. & Rizvi, S. (2012). ***Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*.**

Barrett, A., Chawla–Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J. & Ukpo (2006). **Review of the 'international' literature on the concept of quality in education,** EdQual, A Research Programme Consortium on Implemnting Educational Quality in Low Income Countries.

Bashshur, M. (2004). ***Higher Education in the Arab States***, UNESCO, UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, Beirut: Lebanon.

Bonstingl, J. (1992). **Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education**, Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA

Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get where we are? ***New Directions for Higher Education***, 145 (spring 2009), 7–27.

Carey, K. (2007). Truth without action: The myth of higher education accountability. *Change:* **The Magazine of Higher Learning**, 39(5), 24–29 Sep–Oct 2007.

Cheng, Y. (2001). Paradigm shifts in quality improvement in education: three waves for the future**, The International Forum on Quality Education for the Twenty–first Century,** Beijing, China, 12–15 June 2001.

Cheng, Y. and Tam, W. (1994). A theory of school–based staff development: development matrix. Chinese University of Honk Kong. **Educational Journal**, Vol. 22, No. 2, pp.221–36.

Cohen, E. (1986). **Designing group–work: Strategies for the heterogeneous classroom**. New York: Teachers College Press.

Cochran–Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education, Teaching and Teacher Education, 17(5), 527–546.

Crawford, L. & Shutler, P. (1999). Total quality management in education: problems and issues for the classroom teacher, The International Journal of Educational Management, 13(2), 67–72.

Daft , R. , & Noe , R. , (2001). " Organizational Beharior " Harcourt Inc. , U.S.A.

Dale, B. (1999). **Managing Quality** , 3 rd Ed., Blackwell Business , London, p. 38.

Darling–Hammond, L. (1996). **What matters most: Teaching for America's future. New York:** National Commission on Teaching and America's Future, Teachers College, Columbia University.

Darling–Hammond, L. (1997). **Doing What Matter Most: Investigating in Quality Teaching**. A Report Prepared for the National Commission on Teaching and America's Future. NY: New York.

Darling–Hammond, L. (1999). **Reshaping teaching policy, preparation, and practice: influences of national board for professional teaching standards**. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Darling– Hammond, L. (2001). Wilbur J. Cohen Lecture. **53rd Annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education**. Dallas. Mar. 1–4.

De Bono, E. (1976). **Teaching thinking**. London, England: Temple–Smith.

De Bono, E. (1994). **Thinking course**. (3rd Ed). New York: Facts on File Inc.

Denton, J., Peters, W. (1988). **Program Assessment Report: Curriculum Evaluation of a Non–Traditional Program for certifying Teachers** (Texas A&M University, College Station, TX, 1988).

Diez, M. (1998). **Changing the practice of Teacher Education. Standards and assessment as a lever for change**. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Feigenbaum, A. (1991). Total Quality Control, 3rd Ed. McGraw Hill Inc.

Fullan, M. (1993). Change Forces: Probing the Depth of Educational Reform. London, Falmer.

Gardner, H. (1985). **Frames of Mind: Theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books Inc.

Gardner, H. (1999). **Intelligence Reframed**. New York: Basic Books Inc.

Gatiss, G.: **Total Quality Management; A total Quality Approach**, Cassel, New York, 1996, P39.

Gibbs, G (1992) **Improving The Quality of Student Learning, Technical & Education Services** L.T.D, U.K.

Glomoskis, J. & William, A. (1999). Quality Concepts in Education, USA, **The TQM Magazine**, Vol 11, Issue 6, USA.

Goetsch, D. & Davis, S. (1994). **Intoduction to Total quality: Quality, Productively and Competitiveness**. Macmillan College Publishing Company.

Haidar, A.(1996)، Arab Prospective Science Teacher' Presuppositions Towards Nature. **International Journal of Science Education**, 19, 1093–1109.

Haidar, A. H. (1997). Pre–service chemistry teachers' conceptions of the conservation of matter and related concepts. **Journal of Research in Science Teaching, 34(2),** 181–197.

Hallak, J. & Poisson, K. (2007). **Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?** International Institute for Educational Planning, Paris: UNESCO Publishing.

Hammett, P. (2000)," Organizing for Quality", university of Michigan, Available from, www.osat.umich–edu.

Hansen, D.: **Total Quality Management (TQM)**, available at (http://home. Att.net Isogk1/tqm/tqm/htm/2001.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2010). Education and Economic Growth. **Economics of Education** , Amsterdam: Elsevier, pp. 60–67.

Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. **Journal of Higher Education Policy and management**, 26(2), 207–223.

Harris, D. & Carr, J. (1996). **How to Use Standards in the Classroom**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hattie, J. (1993). Measuring the effects of schooling. *SET, 2,* 1–4.

Hattie, J. **Influences on student learning**. www.arts.auckland.ac.nz/ education/staff.

Hattie, J., & Jaeger, R. (in review). **Distinguishing Expert Teachers from Experienced and Novice Teachers**.

Hayward, F. (2006). Accreditation and quality assurance in university education in developing countries: Insights and lessons from experience. **Presentation for the 1st International Conference on Assessing Quality in Higher Education,** *December 11–13, 2006, University of the Punjab, Lahore, Pakistan.*

Healy, J. (1990). **Engaged minds: *Why children don't think and what we can do about it***. New York: Simon & Schuster.

Hibbard, M. et al. (1996). **A teacher's guide to performance–based learning and assessment**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Heyneman, S. & White, R. (1986). The quality of education and economic development: a World Bank Symposium. World Bank, Washington, D. C.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1999). **INTASC draft core standards**. Washington DC: Author. Available from the Council of Chief State School Officers on http://www.ccsso.org/intascst.html

Joanna, A. (Mar. 1996). Learning outcomes in higher education. **Studies in Higher Education**, 21(1).

Johnson, D. & Johnson, R. (1987). **Learning together and alone**,(2nd Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D. & Johnson, R. (1989). **Cooperation and competition: theory and research**. Edina, MN: Interaction Book Company.

Joyce, B. R., & Weil, M. (1986). **Models of teaching** (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

Julian, S. & Ofori–Dankwa, J. (2006). Is Accreditation good for the strategic decision making of traditional business schools? **Academy of Management Learning & Education**, 5, 225–233.

Kehm, B. (2010). Quality in European higher education: The influence of the Bologna process**. Change: The Magazine of Higher Learning**, (42)3 40–46.

Koehler, J.& Pankowski,J. (1996). **Quality Government, Designing, Developing, and Implementing TQM**, St. Lucie Press, Florida, P 113.

Lazerson, M., Wagner, U. & Shumanis, N. (2000). Teaching and Learning in Higher Education 1980–2000, **Change Magazine**, 32(3), 13–19.

Lee, C. (2008). Education in the Republic of Korea: Approaches, achievements, and current challenges. In B. Fredricksen & J. Tan (Eds.), **An African exploration of the East Asian education experience,** (pp. 157–217). Washington, DC: World Bank.

Lee, C., Kim, Y. & Byun, S. (2012). The rise of Korean education from the ashes of the Korean War, **Prospects, 42**, p.303–318.

Lem, D. (1999). Quality assurance in higher education in Developing Countries. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 24(4), 379–390, May–Jun, 1999.

Lenn, M. (2003). **Strengthening world bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific**. Education Sector Unit, East Asia and the Pacific Region. The World Bank, 2003.

Lewis, A. (1995). An Overview of the Standards Movement, **Phi Delta Kappan**, June 1995, pp. 744–750.

Mager, R. (1962). **Preparing Instructional Objectives**. San Francisco: Fearon.

Mahoney,.J, Mitchell, B., VanVoorhis, J. & Lasley,T. (2012). **Six Drivers of Studnets' Success: A Look inside Five of the World's Highest Performing School Systems**. Battelle for Kids: USA.

Marzano, R. & Kendall, J. (1996). **The Fall and Rise of Standards–Based Education.** Washington, DC: National Association of School Boards of Education.

Matoun, N., Samman, H. Moujaes, C. & Abouchakra, R. (2008). **How to Succeed at Education Reform: The Case of Saudi Arabia and the Broader GCC Region**. Ideation Center, Booz&co.

Moore, W., Mc Cann, H., & Mc Cann, J. (1985). **Creative and critical Thinking**. (2nd Ed.) Boston, MA: Houghton Miffling Co.

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). **How the world's most improved school systems keep getting better**. McKinsey and Company.

National Board for Professional Teaching Standards. (n.d.). **What Teachers should know and be able to do**. Detroit, MI: Author.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2000). **Performance–based Accreditation Standards**, Washington DC: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**. Reston, VA: Author.

National Council of Teacher of Mathematics (1989). **Curriculum and evaluation standards for School mathematics**. Reston, VA: Author.

National Research Council (1994). ***National Science Education Standards***. National Academy Press. Washington, DC., USA.

National Research Council (2012). **A Framework for K–12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas**, Committee on a Conceptual Framework for New K–12 Science Education Standards, The National Academic Press, Wahsinton, D. c. USA.

NCATE (n.d.). **Making a Difference**. A brochure published by the National Council for Accreditation of Teacher Education: Author.

Nichols, K. & Nichols, J. (2000). The Department Head's Guide to Assessment Implementation in Administrative and Educational Support Units**. Agathon Press: New York.**

North Central Association(٢٠٠٥) . **Commission on Accreditation and School Improvement :School Accreditation ،Standard and Criteria** .NCA.

OECD (2011). **Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States**, OECD Publishing. Available from *http://dx.doi.org/10.1787/ 9789264096660–en.*

Omoregie, N. (2008). Quality assurance in Nigerian university education and credentialing. Education**, 129(2), 335–342.**

O'Neil, J. (1994). Aiming for new outcomes: The premise and the reality. **Educational Leadership**, 51(6), 6–10.

Pearson (2012). **The Learning Curve: Lessons in Country Performance in Education**. Available from http://www.thelearningcurve.pearson.com

Peter, D. (1994). The Age of Social Transformation. **Atlantic Monthly**, November 1994, 53–80.

Piaget, J. (1977a). **The development of thought: Equilibrium of cognitive structures**. New York: Viking.

Piaget, J. (1977b). **The grasp of consciousness**. London: Routledge and Kegan Paul.

Resnick, L. (1980). The role of invention in the development of mathematical competence. In R. H. Kluwe & H. Spada (Eds.) **Developmental Methods of Thinking**. New York: Academic Press.

Rhodes, L. (1997). **On the Road to Qality**, Congress libray, USA.

Romero, E. (2008). **AACSB Accreditation: Addressing faculty concerns.** Academy of Management Learning & Education**, 7(2), 245–255**

Sayed, Y. (1997). *The concept of quality in education: a view from South Africa*, in ***Educational dilemmas: debate and diversity***, *Vol. 4: Quality in education*, K. Watson, C. Modgil, and S. Modgil, Editors. 1997, Cassell: London. p. 21–29.

Schon, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books Inc.

Shin, H. (1994). Estimating Future Teacher Supply: An Application of Survival Analysis. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA, April 1994.

Smith, F. (1986). **Insult to intelligence: The bureaucratic invasion of our classrooms**. New York: Arbor House.

Soloman, P. (1998). **The curriculum bridge: from standards to actual classroom practice**. CA: Crown Press, INC.

Spady, W. (1994). ***Outcome–Based Education: Critical issues and Answers.*** Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Spady, W. & Marshall, K. (1991). **Beyond Traditional Outcome–Based Education.** *Educational Leadership*, 49: 67–72.

Tan, J. & Gopinathan, S. (2000). Education Reform in Singapore: Towards Greater Ceativity and Innovation? NIRA Review, (summer 200), P. 5–10.

Tawil, S. Akkari, A. & Macedo, B. (2011). Beyond the Conceptual Maze: Approaches to quality in education, ERF Occasional Papers, **UNESCO Education Research and Foresight, No. 2**, Oct. 2011.

Tawil, S., Akkari, A. and Macedo, B. (2012). Beyond the Conceptual Maze: The notion of quality in education, **UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers 3**. UNESCO: Paris.

Tikly, L. & Barrett, A.M. (2007). **Education quality. Research priorities and approaches in the global era. Bristol**: University of Bristol.

Terziovski M.S.,et.al.,(1997) , **The Business Value of QMS, Certification: Evidence from Australia & New Zealand**, Journal of Quality Management , vol.5, No.1, pp.1–18.

Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education*. Washington: AAAS Press.

Trucker, M. (2011). Standing on the Shoulders of the Giants: An American Agenda for Education Reform. National Center for Education and the Economy: USA.

UNESCO (1990). **World Conference On Education For All**, Meeting Basic Learning Needs, 5–9 march, 1990, Jomtien, Thailand, final report.

UNESCO (2000). World education report2000,**The right to education.Towards education for all throughout life**,paris,2000.

UNESCO (2004). EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All. **The Quality Imperative**. Paris, UNESCO.

UNESCO (2005). **Global Monitoring Report. The quality Imperative**. UNESCO.

UNESCO (2007). **Enhancing Learning: From access to success**. Report of the first experts' meeting: Defining areas of action (Paris, 26–28 March 2007). Paris: UNESCO.

UNESCO (2010). Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. **Arab Regional Conference on Higher Education** Cairo 31 May, 1 – 2 June 2010. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, Beirut: Lebanon.

UNICEF (2000). Defining Quality Education. **A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education,** Florence, Italy

United Arab Emirates (2008). **Ministry of Education. Teachers' Standards**. Unpublished document.

United Arab Emirates University (2008). **College of Education Conceptual Framework, 2008**. Unpublished document.

Van Berkel, H. & Wijnen, W. (2010). Accreditation in the Netherlands: does accountability improve educational quality? **Research in Comparative and International Education,** 5(1), 88–97.

Van Der Wende, M. & Westerheijden, D. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European higher education. Quality in Higher Education**, 7 (30), 233–245.**

Van Zanten, T. (1996). Quality assurance in higher education in Developing Countries: Report on a consultative meeting held in St. Johns, Newfoundland, May 1995 in conjunction with the 12th ISQua World Congress. International Journal for Quality in Health Care**, 8(1), 89–91.**

Vygotski, L. (1986). **Though and language**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Weissburg, P. & Ranville, M. (2007). The self–regulation of higher education: Accreditation under attack. *The Second Annual Conference on Institutional Foundations for Industry Self–Regulation* ***took place on February 16–17 at the Harvard Business School, USA.***

Welch, A. (Ed) (2000). *Third World Education: Quality and Equality****., New York, Garland.***

Wergin, J. (2005). Taking responsibility for student learning: The role of accreditation. Change**, Jan./Feb., 30–33.**

Westerheijden*, F. (1995). Quality and accreditation in higher education: Practices and possibilities in Europe. In E. Wnuk–Lipinska & M. Wojcicka (eds.), Quality Review in Higher Education*, 11–50. Warsaw: TEPIS.

Wiggins, G. and McTighe, J. (1996). **Understanding by Design.** ***Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.***

Wiggins, G. (May 1989). A True test: Toward more authentic and equitable Assessment. **Phi Delta Kappan,** 70 (9), 703–13.

Wilkinson , A. et al. (1998). **: Management with Total Quality Management**; Theory and Practice, Macmillan Business, London,1998, P.13.

Wise, A. & Gollnick, D. (Spring 2000). Performance–Based Accreditation for the New Millennium. **NCATE News briefs**.

Wise, A. (n.d.). **Performance–Based Accreditation: Reform in Action**.

Wittrock, M. (1974). Learning as a generative process. **Educational Psychologist**, 11, 87–95.

World Bank (1996). **Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of African Primary Education**. Findings, Africa Region, No. 59.

Wolf, D. (April 1989). Portfolio assessment: Sampling student work. **Educational Leadership**, 46 (7), 35–39.

World Bank (2000). **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise,** the World Bank, Washington, D.C.

World Bank (2008). **The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and Africa**. MENA Development Report, the World Bank, Washington, D.C.

Zeichner, K. (1993). **Reflections on the Career–Long Preparation of Teachers in Wisconsi***n.* Madison, WI: University of Wisconsin.

Zumeta, W. (2000). Accountability: Challenges for Higher Education. The NEA 2000 Almanac of Higher Education. Washington, D. C., National Education Association 2000, 57–71.

ملحق رقم (١)

معايير منظمة سيتا

المعيار	المؤشرات
المعيار الأول: السلطة والإدارة المدرسة ذات الجودة أو نظام المدارس المرخص لها أو المعترف بها من قبل السلطة المدنية التي تقع المدرسة في نطاقها القانوني، وتحتفظ بقدرتها على الإدارة.	١ - المدرسة مرخصة قانونياً لتعمل في حدود السلطة المدنية التي تقع في نطاقها القانوني، وعند الحاجة يتوافر عقد، أوترخيص، أو تصريح العمل، التي يوجبها القانون. ٢ - تخضع المدرسة لكافة التشريعات التطبيقية وقوانين الدولة. ٣ - كل المستندات التي تحدد حالة الاشتراك للمدرسة موجودة في المدرسة وجاهزة للتقديم (مثال: خطاب تعاون مشترك، اتفاقات امتيازات، أو تسجيل ملكية واتفاق شراكة). ٤ - عملت المدرسة بنجاح لفترة كافية أظهرت الاستمرارية والثبات والجدية في التشغيل. ويجب أن تبلغ جهة الاعتماد عن أي تغييرات جوهرية تمس الاستمرارية والثبات والجدية لإعادة التقييم. ٥ - للمدرسة هيئة إدارة أو جهة استشارية توفر الاستشارة أو المساعدة. وعلى مجلس الإدارة أن يعمل على تطوير سياسات ملائمة لرسالة المدرسة واحتياجاتها. ٦ - يحرص مجلس الإدارة على إقامة علاقة عمل مثمرة مع رئيس مجلس الإدارة. ٧ - تلتزم المدرسة بالعمل الأخلاقي والقانوني والممارسات التربوية. وتبقى المدرسة على اتصال بمستشار قانوني يمكنه توفير المشورة أو الحصول على المعلومات الضرورية عن الشروط والالتزامات القانونية المعمول بها في الولاية، أو في الدولة أو السلطة القانونية التي تتبعها المدرسة. ٨ - إعلانات المدرسة ومواد الترويج والتسويق دقيقة في وصف الأهداف، والبرامج والنتائج. ٩ - لا تشهّر المدرسة بأي من المدارس الأخرى أو بأي من أنواع المدارس الأخرى من حيث الجودة في إعلاناتها أو تعليقاتها العامة.

المعيار	المؤشرات
المعيار الثاني: الرؤية، والفكر، والرسالة المدرسة ذات الجودة لها رؤية، وفكر، ورسالة تكون محور تركيز عمل الطلاب والمدرسة.	١ - تمتلك المدرسة رؤية، وفكر، ورسالة مكتوبة بوضوح وتمَّ توصيلها لمجتمع المدرسة (الإداريين، وأعضاء مجلس الإدارة، والمعلمين، والعاملين، وأولياء الأمور، والطلاب). ٢ - فكر المدرسة، ورسالتها وأهدافها ملائمة للطلاب ولا تسمح بالتمييز ضد أي قطاع معترف به في المجتمع. ٣ - تحدد المدرسة بالاشتراك مع هيئة الإدارة وممثلي المعلمين الأهداف العامة للوصول لتحقيق الرسالة وإنشاء نظام لتنفيذ وتوثيق ومتابعة مدى تحقيق الهدف. ٤ - رؤية المدرسة وفكرها ورسالتها هي التي تحكم المنهج وطرق التدريس تظهر في البحث وأفضل الممارسات فيما يختص بعملية التعليم والتعلّم. ٥ - يتمُّ استعراض فكر المدرسة ورسالتها ومراجعتها إذا لزم الأمر، ويتمُّ توصيلها لمجتمع المدرسة بصورة دورية.
المعيار الثالث: القيادة والتنظيم للمدرسة ذات الجودة قيادة وتنظيم فعال وثابت. وتحافظ القيادة على الرؤية وتؤكد على تحسين تحصيل الطلاب وتدعم الجهود المبدعة لتحقيق رسالة المدرسة.	١ - توجد سياسات مكتوبة وإجراءات للارتقاء بالعمل الفعال للمدرسة وتدعم رسالة المدرسة وفكرها. ٢ - يوجد مخطط تنظيمي معمول به يوضح خطوط السلطة، والعلاقات وحدود المسؤولية. ٣ - يوجد مسمى وظيفي مكتوب لكل من العاملين بالمدرسة يصف بوضوح الواجبات المطلوبة. ٤ - يوجد نظام للإشراف على العاملين يتواءم مع الرسالة وجهود التطوير. ٥ - إدارة المدرسة تحدد وتنظم الموارد المادية، والتعليمية، والبدنية بصورة تدعم الرسالة والفكر وآمال المدرسة في تعليم الطلاب. ٦ - تحرص قيادة المدرسة على تهيئة بيئة تعلّم وعمل إيجابية. ٧ - الاتصال الداخلي والخارجي والعلاقات فعالة وتدعم رسالة المدرسة وفكرها.
المعيار الرابع: الموارد المالية المدرسة ذات الجودة توفر موارد مالية للفرص	١ - موارد المدرسة المالية تكفي للعمليات الحالية والمخطط لها. ٢ - السجلات المالية متوافرة للمراجعة. ٣ - تمَّ تجهيز السجلات المالية للمدرسة تبعًا لقواعد المحاسبة المتعارف عليها، ويتم مراجعتها سنويًا بوساطة محاسب قانوني وجاهزة للتقييم.

المعيار	المؤشرات
التربوية المحددة في رسالة المدرسة وفكرها.	٤ - ميزانية المدرسة توفر المصادر التي تدعم الرسالة والفكر والبرامج التربوية المحددة والتحسين المخطط له. ٥ - أي مصدر مالي من المدرسة أو أنشطة الطلاب هو تحت سيطرة مدير المدرسة. ٦ - تحتفظ المدرسة بتمويل كاف لضمان الاستقرار المالي والأعمال الإدارية من الإجراءات القانونية المطولة أو دعاوى الخسائر.
المعيار الخامس: مرافق المدرسة المدرسة ذات الجودة توفر الإمكانات، والمواقع، والمعدات الوظيفية والآمنة التي تدعم بصورة آلية رسالة المدرسة وفكرها.	١ - تتناسب المرافق مع ترميز المباني ومعايير الأمان التي تشترطها السلطات المدنية المحلية. ٢ - تمَّ تصميم المباني، والمعدات والأثاث وصيانتها لتسهل تأمين كل الموجودين وتدعم جودة البرامج التعليمية والبرامج ذات المناهج المشتركة. ٣ - يوجد أفراد أمن منتشرون في المباني لحماية الطلاب والعاملين ضد ما قد يطرأ كالحوادث أو الحرائق أو الأحداث المتعلقة بالجو والكوارث الطبيعية. ٤ - المباني جيدة الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة مناسبة للتعلّم والعمل. ٥ - توجد سياسات مكتوبة خاصة بإمكانية استخدام مواقع المدرسة ومرافقها من قبل الأفراد أو الجماعات وهذه السياسات ملزمة ومحل تنفيذ.
المعيار السادس: الموارد البشرية المدرسة ذات الجودة لها فريق عمل عالي الكفاءة، ومدرب، ومؤهل بالتأهيل المناسب لدعم عملية تعلّم الطلاب وتنفيذ الأعمال الإدارية وتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.	١ - فريق العمل الإداري والتعليمي على درجة من التأهيل والكفاءة ومؤهلون بحيث يمكنهم القيام بالمهام المطلوبة. ٢ - كل موظفي الإدارة والتدريس حاصلون على درجة البكالوريوس من جهة معتمدة ومعترف بها أو يستوفون الشروط القانونية للدولة التي تقع المدرسة في نطاقها. ويقدم هؤلاء ما يثبت خبراتهم السابقة أو إنجازاتهم المهنية والتربوية التي تبين أنهم على درجة التأهيل المناسبة لأداء المهام الموكلة إليهم. ٣ - تم تنظيم الموظفين بصورة فعالة لتحقيق رسالة المدرسة. ٤ - كل العاملين سواء بالإدارة، أو التدريس، أو الاستشارة، أو الإرشاد، أو المكتبة، أو المعلومات، أو التكنولوجيا، أو المساعدة الطبية مؤهلون وقادرون على استيفاء احتياجات البرنامج التربوي ككل، وخدمة الطلاب، وأنشطة الطلاب، والطلاب المدرجين.

المعيار	المؤشرات
	٥ - عدد العاملين كاف لأداء كل الوظائف التربوية والإدارية المدرسية، ولا يتم تحميل أي موظف أعباء زائدة وبصورة منتظمة. ٦ - تمتلك المدرسة سياسات مكتوبة فيما يختص بتعيين الموظفين سواء بصورة مؤقتة أو دائمة، وإنهاء عمل كل الإداريين والمدرسين. ٧ - عقود التوظيف مكتوبة ويحترمها الطرفان وأي تغيير جوهري فيها يتم باتفاق الطرفين عليها – الإدارة والموظف. ٨ - يوجد نظام متبع لتقييم أداء الموظف يتضمن عنصر السرية لكل تقييم. ٩ - يوجد برنامج تطوير شامل للعاملين يحدد الوقت المناسب والمصادر لتحقيق الأهداف العامة للمدرسة ويوافق حاجات الطلاب المحددة.
المعيار السابع: المنهج الدراسي والتدريس تتعامل المدرسة ذات الجودة مع المنهج وطرق التدريس التي تعتمد على البحث وتستثير القدرات العقلية للطلاب، وللمنهج وطرق التدريس أهداف معرفية وتربوية محددة بوضوح، كما تراعي تشجيع الطلاب على التفاعل النشط بصورة دائمة لتحصيل المعلومات والمهارات الأساسية في كل مجال. يتم استعراض المنهج وطرق التدريس ومراجعتهما على فترات منتظمة.	١ - توفر المدرسة احتياجات الطالب العقلية، والجسدية، واللغوية بما يصل بالطالب للمستوى المطلوب. ٢ - يحتوي المنهج على المعلومات الأساسية والمهارات في كل مجال. ٣ - يوجد دليل لكل منهج مقرر، وتوصيف للمقرر، وأدوات لمساعدة مستخدمه بشكل مستمر. ٤ - تستوفي المدرسة شروط برنامج التعلّم، وتضع شروطًا مناسبة للمستوى الدراسي والتخرج تؤدي بالطالب إلى الارتقاء بمستواه الدراسي، والحصول على الدبلوما، والتعليم العالي و/ أو تؤهله للعمل. ٥ - يعكس المنهج التزامًا بمبدأ المساواة وتقديرًا للاختلافات بالتأكيد على التنوع في طرق التدريس وحث كل طالب على التفوق. ٦ - يتمُّ مراجعة المنهج دوريًّا على أساس نتائج البحث والتغيرات في المجالات الأكاديمية ونتائج التقييم والأهداف التربوية. ٧ - تنفذ المدرسة خطة تربوية ومنهجية تعبر بوضوح عن الأهداف والتوقعات المرجوة من الطلاب في المراحل المختلفة. ٨ - تساعد الخطة التربوية والمنهجية على تفاعل الطلاب النشيط في عملية التعلّم، وتوفر الفرص لاستكشاف تطبيقات مهارات التفكير الأكثر تقدمًا، بالإضافة للبحث عن الأساليب الحديثة في التطبيقات التربوية.

المعيار	المؤشرات
	٩ – تسير المقررات، والكتب الدراسية، والخطط التربوية، والأنشطة التربوية، والخدمات المساعدة، والمصادر، وتقييم مستوى تعلّم الطلاب في خط واحد وهي مناسبة للطلاب. ١٠ – تعد الكتب الدراسية، والمصادر التربوية، والأدوات المستخدمة لمساعدة الطلاب في تحصيل المعلومات واكتساب المهارات مناسبة وكافية في الكم والنوعية والتنوع. ١١ – الوقت الذي تستغرقه عملية التدريس محدد ومراقب من أجل دعم تحصيل الطلاب. ملحوظة: يتوقف إتمام التعليم الثانوي بنجاح على معايير أداء محددة وتلقي ما لا يقل عن (١٣٠) ساعة من الدراسة. الصفوف الابتدائية من (١– ٥) لها معدل (٢٥) ساعة من أنشطة التعلّم المخطط له وتحت الإشراف الأسبوعي. – حجم الصفوف يسمح باستيعاب الفروق الفردية والاختلافات في أساليب التعلّم وقدرات التعلّم. – عندما تكون لغة التدريس غير اللغة الأصلية للطالب، يتم توفير مصادر دعم للغة وخدمات تساعد على النجاح في التحصيل باللغة الجديدة. – يقدم تقرير دوري للطالب وولي الأمر عن مستوى التقدم الأكاديمي للطالب. – يحصل المعلمون على برامج تنمية العاملين التي تساعدهم على القيام بتدريس المناهج وتسهل التعلّم وتنفيذ المهام المطلوبة.
المعيار الثامن: المكتبة، ووسائل المعلومات المدرسة ذات الجودة لها برنامج شامل للمكتبة، ولوسائل المعلومات والتكنولوجيا بما يدعم رسالة المدرسة، ومعتقداتها، وأهدافها.	١ – تمتلك المدرسة مكتبة وتوفر مصادر المعلومات التي تدعم المعطيات التربوية بصورة كافية. ٢ – تتوافر مجموعة وسائل المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة، وتكون شاملة وتمَّ انتقاؤها بعناية بما يتوافق مع رسالة المدرسة والبرنامج التعليمي. ٣ – يمكن للطلاب والعاملين استخدام المكتبة وخدمات وسائل المعلومات، والأدوات والمعدات. ٤ – تمتلك المدرسة سياسة يوافق عليها مجلس الإدارة لاختيار الوسائل المستخدمة في المكتبة ووسائل المعلومات وللاستجابة عندما تطلب هذه الوسائل.

المعيار	المؤشرات
	٥ – تخطط المدرسة لاستخدام أحدث وسائل التكنولوجيا وتستخدمها لدعم البرنامج التعليمي وتعلّم الطلاب. وتسمح التكنولوجيا بالوصول لنظام المعلومات الدولي وتسمح بالتواصل العالمي. ٦ – يتوافر للطلاب، وهيئة التدريس، والعاملين وسائل تكنولوجية تدعم البرنامج التربوي. ٧ – يتوافر تدريب تكنولوجي فعال ومساعدة فنية للطلاب والمدرسين.
المعيار التاسع: خدمات المساعدة وأنشطة الطلاب المدرسة ذات الجودة تحدد وتوفر شبكة من الخدمات والأنشطة التي تهتم بصحة، وأمان، وتطور، وتعليم وصالح كل طالب.	١ – يتم توفير الخدمات والأنشطة المطلوبة لتعليم الطلاب وتأهيلهم للمستقبل. ٢ – تستوفي المدرسة كل الشروط القانونية للصحة، والأمان، والمواصلات كما تحددها السلطات المدنية المحلية. ٣ – تمتلك المدرسة خطة مكتوبة لاستعمالها في حالة إصابة الطالب أو مرضه. وفريق العمل مسؤول عن تنفيذها. ٤ – تمتلك المدرسة خطط أمن وطوارئ تؤمن السلامة والعناية بالطلاب والأشخاص الموجودين في المدرسة أثناء الحدث الذي يتسبب عن فعل بشري أو أي أزمات أخرى. ويتم إعلام الطلاب والعاملين وتدريبهم لتنفيذ إجراءات الخطة. ٥ – تتضمن سياسة القبول معلومات عن المصروفات والمصاريف الأخرى المدرسية والمحكات التي يتعين عليها قرارات القبول. وهذه السياسات تكون معلنة للجميع وتدار بشكل فعال ومطبقة بشكل مستمر. ٦ – توجد إجراءات وقف أو إنهاء قيد أي طالب مكتوبة ويخطر بها الطالب وولي الأمر والمعلم. ٧ – توجد صيغة وإجراءات لتسجيل الحضور اليومي لكل طالب مصممة بشكل واضح. وتعلّم المدرسة ولي الأمر فورًا عن أي غياب من دون عذر. ٨ – تتوافر خدمات الإرشاد والاستشارة للطلاب وهي تحت قيادة شخص مؤهل. ٩ – يتشارك الاستشاريون، والإداريون، والمدرسون و/ أو العاملون مسؤولية توفير الإرشاد والعون للطلاب. ١٠ – توجد سجلات الطلاب كاملة، ودقيقة، وسرية. ويوجد نظام محل التنفيذ للحفاظ وحماية سجلات الطلاب من التلف أو الضياع. والمدرسة لها نهج ثابت للحفاظ على سجلات الطلاب في حالة إغلاق المدرسة.

المعيار	المؤشرات
	١١ - تستخدم المدرسة قوانين معترف بها عالميًا توثق تقدم الطلاب الدراسي بنجاح، والتوزيع على الصفوف، والاعتراف الأكاديمي، وبطاقات التقارير، والشهادات، والدبلومات، ونتائج الامتحانات تبعًا للمناهج التي أقرتها المدرسة وتبعًا لشروط الحكومة. وهذه الممارسات يديرها موظف مؤهل علميًا التأهيل المناسب. ١٢ - تدعم أنشطة الطلاب تطور الطالب علميًا وبدنيًا وتكون تحت سيطرة سياسات إدارة المدرسة. ١٣ - توفر المدرسة الفرص للطلاب للانخراط في خدمات المجتمع أو الأنشطة الخارجية. ١٤ - تكون المناطق التي يقدم بها الطعام مناسبة ونظيفة، والطعام عالي القيمة الغذائية ومناسب للطلاب. ١٥ - تنتهج المدارس التي تقدم خدمة إقامة داخلية سياسات وإجراءات إشراف محكم، ونظافة، وصيانة مرافق السكن ومعيشة الطلاب.
المعيار العاشر: المناخ العام، والمواطنة، والسلوك المدرسة ذات الجودة توفر مناخًا مناسبًا للتدريس، والتعلّم، والعلاقات الإيجابية وتعمل المدرسة على تطوير سلوك أخلاقي وقانوني وعلى تطوير مهارات القدرة على اتخاذ القرارات والمواطنة المسؤولة.	١ - مناخ المدرسة آمن، ومنظم، ويوفر العناية والجو المناسب للتعلّم والعمل. ٢ - تتعاون فرق العمل الإدارية والتعليمية والمساعدة معًا من أجل إيجاد جو مناسب للتدريس، والتعلّم، وبشكل يظهر أساليب إيجابية تجاه المدرسة وطلبها وأولياء الأمور والإدارة والعاملين ومجتمع المدرسة. ٣ - لدى الإدارة والعاملين توقعات عالية من الطلاب والعاملين، ويبدون الاحترام، والعدل، والتفهم الثقافي. ٤ - تتعاون فرق العمل الإدارية والتعليمية، والمساعد لإيجاد جو مناسب للتدريس والتعلّم بشكل يساعد على تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها. ٥ - توفر المدرسة لكل الطلاب فرص القيادة، وبناء الشخصية، وتحمل المسؤولية. ٦ - توجد سياسات تنظم سلوك الطلاب، والحضور، والملابس وهي معروفة لكل الطلاب وأولياء الأمور والعاملين. ٧ - تشجع المدرسة أولياء الأمور على التفاعل مع العملية التعليمية وأنشطة الطلاب.

المعيار	المؤشرات
	٨ - لا يوجد ما يدل على أن المدرسة تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيز أو الانحياز. ٩ - تعمل المدرسة على تأكيد الاحترام للثقافات العالمية وتقدر التنوع الثقافي من خلال الفنون والملاحظات الخاصة.
المعيار الحادي عشر: التقييم، والدرجات، والنتائج المؤثرة المدرسة ذات الجودة تصل إلى النتائج المؤثرة في تعلّم الطلاب، وتستخدم نظام إدارة لتقييم وقياس الأداء التعليمي والعملي.	١ - تمتلك المدرسة وتطبق نظام تقييم شامل لتعلّم الطلاب يرتكز على مؤشرات أساسية وتوقعات للأداء، وتوجد إجراءات مستمرة لإعلام الطالب وولي الأمر بنتائج تعلّم الطالب. ٢ - يوفر نظام التقييم بيانات حالية تتضمن بيانًا عامًا لأداء الطالب، وصفات المجتمع، ومجتمع المدرسة (المدرسين، والعاملين، والطلاب، وأولياء الأمور ورؤية المدرسة). وتوصل المدرسة هذه النتائج لكل أفراد مجتمع المدرسة المعنيين. ٣ - يتمُّ تقييم الأداء الفردي والعام للطلاب وتحليله كل عام باستخدام تقييم نموذجي معترف به عالميًّا بالإضافة إلى عدة معايير أخرى. ٤ - يتضمن وضع وتطوير إجراءات التقييم اختبارًا سابقًا ولاحقًا لمستويات التحسن والأداء في مجال (أو مجالات) التعلّم المدرج بها الطالب. ٥ - يتم تقديم تقرير بأداء الطالب لولي الأمر بصورة منتظمة، ويتوافر إرشاد خاص بالتطور التعليمي للطلاب والأسر. ٦ - تسجل المدرسة النتائج المؤثرة لتعلّم الطلاب بعدة طرق. ٧ - تقيم المدرسة الأداء التشغيلي، وهذا يتضمن المصادر المهنية والمالية، والعمليات والفاعلية التنظيمية.
المعيار الثاني عشر: التحسن التربوي المستمر المدرسة ذات الجودة تنتهج نهجًا مصدقًا خارجيًّا لتحسين وتطوير المدرسة.	١ - تنتهج المدرسة منهجًا مستمرًا للتحسين يرتكز على زيادة أداء الطالب، والفاعلية التنظيمية، والقدرة على دعم عملية التعلّم. ٢ - تعمل المدرسة باستمرار على التطوير والحفاظ على سجل للخصائص العامة للطلاب أو نظام إدارة معلومات للطالب يصف المدرسة، والطلاب، والمجتمع، ونتائج التحسن. ٣ - يتم إجراء مسوح عن المعلمين، والعاملين، وأولياء الأمور، والطلاب الحاليين والسابقين؛ ويتم تحليل النتائج، ويتم تقديم تقارير عن التغييرات المهمة أو

المعيار	المؤشرات
	التطويرات الجديدة للعاملين، والسلطة الإدارية، ومجتمع المدرسة. ٤ - توجد دراسات متابعة للطلاب المتخرجين والطلاب السابقين الآخرين، وتستخدم نتائج هذه الدراسات لتحديد فاعلية برنامج المدرسة. ٥ - تعمل المدرسة على تطوير وتنفيذ خطة تحسين استراتيجية تتوافق مع رؤية، وفكر ورسالة المدرسة لتوجيه جهود التحسين. ٦ - تتضمن خطة التحسين أهدافاً قابلة للقياس بالنسبة لأداء الطلاب. وتتحدد الأهداف على أساس دراسة البيانات والبحث. ٧ - توافق عليها سلطة إدارة المدرسة على خطة التحسين وتتم مراجعتها سنوياً على الأقل لتحديد مدى توافق الأداء مع التوقعات ويتم التغيير أينما لزم الأمر. ٨ - يوجد فريق تقييم خارجي يراجع أهداف المدرسة ومدى تحقيق هذه الأهداف، وعمل لجنة تطوير المدرسة، ومدى الالتزام بمعايير الاعتماد. ٩ - تتخذ المدرسة إجراءات لتقويم أي مجالات محددة من عدم الالتزام بمعايير الاعتماد وتقوم بتوجيه توصيات التحسين. ١٠ - يفهم مجتمع المدرسة والمعلمون بروتوكول الاعتماد ويشارك فيه، وكل سجلات المدرسة، وأعمالها، وإمكانياتها مفتوحة للتقييم.

ملحق رقم (٢)

معايير "منظمة إدفانس إد"

المعيار	المؤشرات
١- الغرض والتوجه	١ –تمتلك المدرسة غرضًا وتوجهًا يلتزم بتوقعات عالية للتعلّم وكذلك قيم ومعتقدات مشتركة حول التعليم والتعلّم وتتواصل بها للمعنيين. ٢ –تنهمك المدرسة في عملية منهجية وشاملة لمراجعة وإعادة النظر في غرض المدرسة لضمان نجاح الطلاب وتتواصل بها للمعنيين. ٣ –تلتزم قيادة المدرسة والموظفين بثقافة تقوم على قيم ومعتقدات مشتركة حول التعليم والتعلّم وتدعم برامج تعليمية منصفة تتحدى خبرات الطلاب والتي تشمل تحقيق مهارات التعلّم والتفكير والحياة. ٤ –تنفذ قيادة المدرسة عملية التحسين المستمر التي تقدم اتجاه واضح لتحسين الظروف التي تدعم تعلّم الطلاب.
٢-الحوكمة والقيادة	١ –تعمل المدرسة تحت حوكمة وقيادة تعزز وتدعم أداء الطلاب وفعالية المدرسة. ٢ –تحدد الهيئة الإدارية السياسات وتدعم الممارسات التي تضمن الإدارة الفعالة للمدرسة. ٣ –تعمل الهيئة الإدارية بمسؤولية وتؤدي مهامها على نحو فعال. ٤ –تضمن الهيئة الإدارية لقيادة المدرسة الاستقلالية في تلبية أهداف التعليم وإدارة العمليات اليومية على نحو فعال. ٥ –تسرع القيادة والموظفين ثقافة تعزز غرض المدرسة وتوجهها. ٦ –تشرك القيادة أصحاب المصلحة بشكل فعال في دعم غرض المدرسة وتوجهها. ٧ –تؤدي عمليات القيادة والإشراف وتقييم الموظفين إلى تحسين الممارسات المهنية ونجاح الطالب.
٣-التعليم وتقييم التعلّم	١ – يوجه منهج المدرسة، وتصميم التعليم، وتقييم الممارسات فعالية المعلم وتعلّم الطلاب ويضمنها. ٢ – يوفر منهج المدرسة خبرات تعلّم منصفة تتحدى قدرات الطلاب بما يكفل حصول جميع الطلاب على فرص كافية لتنمية مهارات التعلّم والتفكير والحياة التي تؤدي إلى النجاح في المستوى التالي.

المعيار	المؤشرات
	٣ - تتم متابعة تنفيذ المناهج الدراسية، والتدريس، والتقييم وتعدل بمنهجية وفقًا للبيانات التي يتمُّ جمعها من التقييمات المتعددة لتعلّم الطلاب ومراجعة الممارسات المهنية. ٤ - يشرك المعلمون الطلاب في تعلّمهم من خلال الاستراتيجيات التعليمية التي تضمن تحقيق توقعات التعلّم. ٥ - تتابع قيادة المدرسة وتدعم تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين لضمان نجاح الطالب. ٦ - يشارك المعلمون في مجتمعات تعلّم تعاونية لتحسين تعليم وتعلّم الطلاب. ٧ - ينفذ المعلمون العملية التعليمية في المدرسة لدعم تعلّم الطلاب. ٨ - تمتلك المدرسة برامج توجيه، ومتابعة، وتدريب تدعم تحسين التعليم بما يتفق مع قيم المدرسة ومعتقداتها حول التعليم والتعلّم. ٩ - تشرك المدرسة أسر الطلاب بطرق ذات مغزى في تعليم أبنائهم ويبقيهم على علم بالتقدم المحرز في تعلّم أطفالهم. ١٠ - تمتلك المدرسة هيكل رسمي يتابع بموجبه أحد المعلمين تعلّم كل طالب ويقدم الدعم اللازم له. ١١ - تستند عملية التصحيح ورصد الدرجات وإعداد التقارير إلى معايير محددة بوضوح بحيث تعكس تحصيل الطلاب للمعارف والمهارات وتكون متسقة عبر الصفوف الدراسية المختلفة. ١٢ - يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس في برنامج التعليم المهني المستمر. ١٣ - تقدم المدرسة وتنسق خدمات لدعم تعلّم لتلبية احتياجات التعلّم الفريدة من الطلاب.
٤-المصادر وأنظمة الدعم	١ -تمتلك المدرسة موارد وتوفر خدمات تدعم غرضها وتوجهها بما يضمن نجاح جميع الطلاب. ٢ -يعدُّ الفنيون والموظفون مؤهلون بصورة كافية وبعدد كاف لأداء أدوارهم ومسؤولياتهم اللازمة لدعم غرض وتوجه المدرسة والمنهج الدراسي. ٣ -يعدُّ وقت التعليم، والموارد المادية، والموارد المالية كافية لدعم غرض وتوجه للمدرسة.

المعيار	المؤشرات
	٤ -تمتلك المدرسة مرافق وخدمات ومعدات توفير بيئة آمنة ونظيفة وصحية لجميع الطلاب والموظفين. ٥ -يستخدم الطلاب وموظفي المدرسة مجموعة من الموارد والوسائط ومصادر المعلومات لدعم المناهج الدراسية. ٦ -تدعم البنية التحتية لتكنولوجيا التعليم عملية التعلّم والاحتياجات التشغيلية في المدرسة. ٧ -تقدم المدرسة الخدمات المساندة لتلبية الاحتياجات المادية والاجتماعية، والعاطفية للطالب السكان التي تقدم لها الخدمات. ٨ -تقدم المدرسة خدمات تدعم خدمات الإرشاد والتقييم والإحالة، واحتياجات الطلاب التعليمية، والتخطيط للوظيفة لجميع الطلاب.
٥-استخدام النتائج لتحسين التعلّم	١ -تطبق المدرسة نظام تقييم شامل يوفر مدى من البيانات حول تعلّم الطلاب وفعالية المدرسة وتستخدم النتائج لتوجيه التحسين المستمر. ٢ -تعد المدرسة نظام تقييم الطلاب واضح المعالم وشامل وتصونه. ٣ -يقوم المعلمون والإداريون ومعاونوهم باستمرار بجمع وتحليل، وتطبيق التعلّم من مجموعة واسعة من مصادر البيانات، بما في ذلك المقارنة والاتجاه بيانات حول تعلّم الطلاب، والتعليم، وتقييم البرامج، والظروف التنظيمية. ٤ -يتم تدريب المعلمين والإداريين ومعاونيهم حول تقييم وتفسير واستخدام البيانات. ٥ -تنخرط المدرسة في عملية مستمرة لتحديد التحسن في تعلّم الطلاب التي يمكن التحقق منها، بما في ذلك الاستعداد للمستوى التالي والنجاح فيه. ٦ -تتابع القيادة وتقدم معلومات شاملة حول تعلّم الطلاب، والظروف التي تدعم تعلّم الطلاب، وتحقيق أهداف تحسين المدرسة لأصحاب المصلحة.

ملحق رقم (٣)

مشروع معايير مكتب التربية العربي لدول الخليج

المعيار	المؤشرات
١- الرسالة والقيم والأهداف: للمدرسة رسالة وقيم وأهداف مشتركة ومطبقة وهي معروفة ومقبولة لدى جميع المستفيدين الداخليين والخارجيين (الطلاب – المعلمين – أولياء الأمور – المجتمع – الدولة – أصحاب الأعمال)، وهي تراجع بشكل دوري للتأكد من أن المدرسة تسير باتجاه تحقيق رسالتها والوصول للتميز.	١/١ تحدد رسالة المدرسة وأهدافها وقيمها بالاشتراك مع منسوبي المدرسة.
	١/٢ تتماشى رسالة وأهداف المدرسة التربوية وقيمها مع التوجهات العامة للدولة، ومع خطط وبرامج وزارة التربية والتعليم، ومع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتسم بالواقعية والمناسبة لقدرات المدرسة ومواردها البشرية والمادية.
	١/٣ رسالة المدرسة وأهدافها وقيمها موثقة ومعروفة ومقبولة لدى المستفيدين الداخليين والخارجيين.
	١/٤ وضعت رسالة المدرسة وأهدافها بشكل دقيق في المنشورات التعريفية بالمدرسة.
	١/٥ رسالة المدرسة وقيمها وأهدافها واضحة في كل جوانب الحياة المدرسية وتوجه طرق التدريس ومناهج التعلّم والإجراءات والقرارات التي تتخذها إدارة المدرسة.
	١/٦ هناك إجراءات واضحة تمكن المدرسة من تحديد درجة نجاحها في تطبيق وتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.
	١/٧ هناك مراجعات دورية لرسالة المدرسة وأهدافها ومدى مناسبتها لحاجات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ومتابعتها لنتائج الأبحاث وأفضل الممارسات في مجال التعلّم والتعليم.
	١/٨ هناك خطة سنوية للاحتفال بالأعياد الوطنية والإسلامية لتعزيز قيم المواطنة والولاء والانتماء في نفوس الطلاب والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة.
٢- القيادة التربوية الفعالة للمدرسة:	٢/١ تلتزم إدارة المدرسة بلوائح ونظم كل من وزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم بالمنطقة في جميع تعاملاتها، وتطبق الإدارة إرشادات العمل واللوائح والتعميمات الصادرة عن إدارة التعليم بدقة.

المعيار	المؤشرات
بالمدرسة تنظيم وقيادة فعالة تساعد على تطوير تعلّم وأداء الطلاب وفعالية المدرسة والتخطيط بشكل فعال للمدى القريب والبعيد. وهناك جو من الاحترام المتبادل والجهد الموجه نحو تنمية القيادة التشاركية للمجتمع المدرسي بما يحسن عمليات التعلّم والتعليم.	٢/٢ تلتزم المدرسة بالقيم الدينية والأخلاقية في كل تعاملاتها مع أولياء الأمور، وهيئة التدريس، والطلاب، وتحتفظ بعلاقات حسنة معهم.
	٣/٢ للمدير سلطة كافية لقيادة المدرسة ويستطيع اتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق رسالة وأهداف المدرسة.
	٤/٢ يحقق المدير القيادة للمجتمع المدرسي، ويشرك المدير الأطراف في اتخاذ القرارات.
	٥/٢ يساعد تنظيم المدرسة وإدارتها في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.
	٦/٢ توجد لدى المدرسة سياسات وإجراءات واضحة وموثقة تحدد كيفية ممارسة إدارة المدرسة مهامها بصورة فاعلة.
	٧/٢ يوجد هيكل تنظيمي يحدد مستويات القيادة وتسلسل التعليمات.
	٨/٢ تتوافر بالمدرسة أدلة عمل وأنظمة ولوائح (دليل سياسات وإجراءات) للموظفين، والمعلمين، والطلاب.
	٩/٢ تعمل المدرسة على تزويد أعضاء الإدارة الجدد بكل المعلومات التي يحتاجونها وعلى توضيح أدوارهم والمسؤوليات والصلاحيات وأسلوب العمل في المدرسة عند التعيين.
	١٠/٢ للمدرسة قانون أخلاقي موثق يحدد سلوك الطلاب ويتماشى مع توقعات أولياء الأمور وهيئة التدريس وأولياء الأمور.
	١١/٢ يسهم معلمو المدرسة وإداريوها وطلابها في القيادة التي تحسن مستوى المدرسة.
	١٢/٢ يتيح النظام الإداري المجال للتعاون مع الطلاب وأخذ آرائهم وتصوراتهم في الأمور التي تعنيهم.
	١٣/٢ تسهم القيادة الإدارية والنظم الإجرائية بالمدرسة في تكوين علاقات عمل تعاونية بين الإدارة وهيئة التدريس والمسؤولين بالجهات ذات العلاقة.
	١٤/٢ تطبق المدرسة نظام تقويم لمدى فعالية الإدارة في أداء واجباتها، وأداء العاملين بالمدرسة، والمدرسة ككل، كما تدعم الإدارة وتثيب الأداء عالي المستوى استناداً إلى قياسات دقيقة للأداء.
	١٥/٢ يتعاون معلمو كل تخصص فيما بينهم ومع معلمي التخصصات الأخرى

المعيار	المؤشرات
	وذلك عبر المستويات الصفية المختلفة لدعم تعلّم الطلاب.
	٢/١٦ تتعاون هيئة التدريس في الممارسات التي تحسن تعلّم الطلاب.
	٢/١٧ تتجاوب المدرسة مع توقعات المجتمع منها وتسعى لإرضاء الأطراف المعنية وتعطيهم دورًا مهمًا في المشاركة مع المدرسة.
	٢/١٨ يتسم الجو العام في المدرسة بالإيجابية والدعم، والمشاركة، والمسؤولية، والاحترام.
٣- الموارد البشرية: بالمدرسة هيئة عمل مؤهلين يقومون بدعم رسالة المدرسة وأهدافها وقيمها. كما تتوافر لدى المدرسة سياسات تطوير مهنية لضمان التحسن المستمر في الأداء، وتحرص المدرسة على تقييم أداء العاملين بها وتقدير المتميز منهم، كما تتميز أنظمتها بالشفافية، والجدية، والعدالة.	٣/١ للمدرسة هيئة عمل إدارية وتدريسية وفنية مناسبة ومؤهلة وتؤدي أعمالها بكفاءة.
	٣/٢ يتم التأكد من كفاءة ومناسبة مؤهلات المعلمين والإداريين المعينين في المدرسة.
	٣/٣ تتناسب أعداد الطلاب في الفصول مع احتياجاتهم التربوية وتعزيز عملية التعلّم.
	٣/٤ عدد العاملين كاف لأداء كل الوظائف التربوية والإدارية المدرسية، ولا يتم تحميل أي موظف بأعباء زائدة بصورة منتظمة.
	٣/٥ توزع المسؤوليات على العاملين حسب المؤهلات من الإعداد التخصصي والقدرة والمعرفة والخبرة .
	٣/٦ لدى الجهات المسؤولة عن المدارس خطة للتنمية المهنية للعاملين مبنية على أساس احتياجاتهم وتطلعات الطلاب وأولياء الأمور ومتطلبات تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها وقيمها، وتحدث بشكل دوري.
	٣/٧ توفر الوزارة أو إدارة التعليم للمعلمين والموظفين الجدد من مختصين وغير مختصين الدورات الإرشادية والتدريب المطلوب بما يناسب احتياجاتهم.
	٣/٨ توجد خطة واضحة لاستفادة الموظفين الجدد من زملائهم الأكثر خبرة.
	٣/٩ يتم إيجاد مناخ مدرسي يساعد على تنشيط الدافعية ورفع مستويات الأداء، وهو محفز ويتمتع بالثقة والالتزام المتبادل والاتصال الفعال.
	٣/١٠ لدى العاملين بالمدرسة علاقات إيجابية وداعمة مع الطلاب وأولياء الأمور.
	٣/١١ يتسم سلوك المعلمين بالمهنية.
	٣/١٢ اللوائح والأنظمة الوظيفية مكتوبة ومتاحة لجميع الموظفين.

المعيار	المؤشرات
	١٣/٣ توجد إجراءات مكتوبة وموثقة للمعلمين ومؤهلاتهم واستحقاقاتهم والتحاقهم بالوظيفة وفصلهم أو استقالاتهم، وجميع شؤونهم الوظيفية.
	١٤/٣ تتحقق الوزارة أو إدارة التعليم من توافر المكافآت والتعويضات المناسبة، والعبء الوظيفي الملائم، وظروف العمل المقبولة، والتعامل الأخلاقي، والرضا الوظيفي، وتعزيز روح العمل الجماعي لدى جميع العاملين.
	١٥/٣ تعمل المدرسة مع الجهات المسؤولة على تعيين ذوي الكفاءة مع توفير الأمان الوظيفي لهم.
	١٦/٣ هناك نظام واضح ومحدد لتقييم جميع العاملين بالمدرسة، مبني على محكات واضحة ومحددة ومعتمدة مسبقاً، وذلك بعلم الموظفين، ويكون التقويم مكتوبًا، بحيث تتاح الفرصة للموظف لمناقشته ومراجعة أي جانب فيه.
	١٧/٣ للمدرسة إجراءات واضحة ومحددة لتقييم الجهود والإنجازات المتميزة التي يقوم بها الموظفون، وتقوم المدرسة بتشجيعهم على الاستمرار في تميزهم.
	١٨/٣ تتم مراعاة سرية البيانات وتحفظ الوثائق في مكان آمن.
	١٩/٣ لدى المدرسة استطلاعات دورية عن مدى رضا المعلمين وجميع العاملين وثقتهم في المستقبل وشعورهم بالمشاركة في التخطيط والتطوير .
	٢٠/٣ لدى العاملين في المدرسة ملفات إنجاز منظمة.
٤- عمليات التعليم والتعلّم: تطبق المدرسة استراتيجيات تدريس وأنشطة مبنية على معطيات الأبحاث الحديثة وتساعد على تحقيق الطلاب للتوقعات التي حددها المنهج. ويتم توصيف	١/٤ لدى المدرسة خطة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابها.
	٢/٤ يتمُّ تحديد نواتج التعلّم لكل مرحلة تعليمية، والخصائص المحددة للخريجين بشكل يتناسب مع أهداف المدرسة التربوية، كما يتم وضع استراتيجيات شاملة لتحقيق ذلك.
	٣/٤ تتفق نواتج تعلّم الطلاب مع ما هو متوقع في هذه المرحلة، وتتفق مع متطلبات الممارسة المهنية كما تغطي كل مجالات التعلّم بالمستوى المطلوب.
	٤/٤ تتوافر فرص تدريبية للمعلمين ليحسنوا استراتيجيات تدريسهم حسب احتياجاتهم واحتياجات الطلاب بالمدرسة.
	٥/٤ تتسق استراتيجيات التعليم والتعلّم مع رسالة المدرسة وأهدافها.
	٦/٤ تتسم استراتيجيات التعلّم والتعليم بأنها تساعد في تطبيق المعارف

المعيار		المؤشرات
نواتج تعلّم الطلاب بوضوح وبشكل يتفق مع متطلبات المرحلة. ويستخدم المعلمون أساليب تعلّم وتعليم تتلاءم مع مختلف أنواع نواتج التعلّم.		والمهارات المختلفة، وفي تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع لدى الطلاب، كما أنها تهتم بالتنوع والتعددية الثقافية، والفروق الفردية، والصفات التفردية لدى الطلاب، وتشجع على التقييم الذاتي والانطباعات الذاتية.
	٤/٧	تتسم استراتيجيات التعلّم والتعليم بأنها تساعد على تنمية مهارات الحوار والتواصل والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي لدى الطلاب.
	٤/٨	يتم تحفيز التعلّم النشط لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات مناسبة (مثل التعلّم الذاتي والتعلّم بالمشاريع والبحوث والتعلّم باللعب والتعلّم التعاوني).
	٤/٩	المعلمون متخصصون في مجالاتهم، ويطبقون معطيات الأبحاث الحديثة وأفضل الممارسات في طرق التدريس الفعالة (مثل: التعلّم المرتكز على الطالب، ومشاركة الطالب بوصفه متعلما نشطًا وموجهًا ذاتيًّا، ومطبقًا للمعارف والمهارات على مهام حقيقية، ومستخدما لمهارات التفكير العليا وحلّ المشكلات ومهارات التعلّم مدى الحياة).
	٤/١٠	يستخدم المعلمون التغذية الراجعة من مصادر مختلفة لتحسين التدريس كالتي تكون من خلال البحث الخارجي، والتطوير المهني، والمعلمين الآخرين، والطلاب، والمشرفين، وأولياء الأمور.
	٤/١١	تحلل نتائج التقييم لتعلّم الطلاب وتستخدم لتحسين تصميم طرق التدريس وفعاليتها، بحيث تلبي حاجات الطلاب.
	٤/١٢	تقيم المدرسة بانتظام فعالية طرق تدريس المعلمين.
	٤/١٣	تستخدم أحدث أساليب التقنية في دعم عملية التعليم والتعلّم وتتكامل معها، وتتأكد إدارة المدرسة من وصول كل الطلاب والعاملين بالمدرسة لتكنولوجيا التعليم بشكل منتظم.
	٤/١٤	البيئة التعليمية بالمدرسة جاذبة وتزيد الدافعية لدى الطلاب.
	٤/١٥	يسمح حجم المجموعة في كل فصل بمراعاة الفروق الفردية والاختلافات في أساليب التعلّم والقدرات التعليمية لدى الطلاب.
	٤/١٦	ينظم الفصل بطريقة تخدم عملية التعلّم والتعليم.
	٤/١٧	تحرص المدرسة على أن يقوم المعلمون بتوزيع وقت الحصص الدراسية بشكل

المعيار	المؤشرات
	يدعم عملية التعلّم.
	١٨/٤ يدعم الجدول المدرسي التطبيق الفعال للمنهج والتدريس والتقييم.
	١٩/٤ يوجد نظام إشراف خارجي وإشراف مقيم (مشرف أو رئيس قسم أكاديمي) لمتابعة عمليتي التعلّم والتعليم.
	٢٠/٤ يشارك الطلاب بشكل فعال في عملية التعلّم داخل الفصل.
	٢١/٤ تتوافر مصادر تعلّم أولية داخل الصف الدراسي تساعد الطلاب على تحسين قدراتهم .
	٢٢/٤ تقدم المدرسة برنامج تهيئة للطلاب عند بداية كل عام دراسي لتساعدهم على التأقلم مع نظام التعلّم والتعليم بالمدرسة وتتابع تطبيقهم له طوال العام الدراسي.
٥- تقويم تعلّم الطلاب وتحسين أدائهم : للمدرسة نظام تقييم شامل ومستمر يتم من خلاله تسجيل البيانات وتحليلها ومتابعة وتقييم الأداء وترسل نتائج التقييم بشكل منتظم للمستفيدين، وتستخدم النتائج لتحسين أداء الطلاب وفعالية المدرسة، كما يتم تقييم جودة تعلّم الطلاب وتستخدم النتائج في خطط التحسين.	١/٥ يستخدم المعلمون طرق تقييم متنوعة لتعرّف أداء الطلاب وتحديد معرفتهم ومهاراتهم وكفاءاتهم ونموهم خلال المراحل والصفوف الدراسية.
	٢/٥ يتم فحص مستويات تحصيل الطلاب بكل دقة بحيث تتم مقارنة جودة التعلّم في المدرسة بالمدارس الأخرى ذات الجودة العالية.
	٣/٥ يرتكز تقييم تعلّم الطلاب على توقعات ومؤشرات أداء أساسية ومحكات واضحة لتعلّم الطلاب وأدائهم.
	٤/٥ يزود المعلمون الطلاب بتغذية راجعة عن أعمالهم وبشكل فوري.
	٥/٥ يتم تطوير وتطبيق نظام معلومات متكامل يشمل تحليلاً منظمًا للبيانات لتقييم تقدم الطلاب بناء على نتائج تعلّمهم، ويوفر بيانات مصنفة تساعد في صنع القرارات الخاصة بالتحسين المستمر.
	٦/٥ هناك نظام تقويم شامل يمكن من تفسير نتائج التقييم لأداء الطلاب، وتقدمهم، وتقدم المدرسة في تحصيل أهدافها.
	٧/٥ تكتب نتائج التقييم في شكل تقارير منتظمة وواضحة ومفهومة ترسل للمجتمع المدرسي وللمستفيدين (المعلمين، العاملين، الطلاب، أولياء الأمور).
	٨/٥ تستخدم نتائج التقييم الفردي والعام للطلاب بانتظام لتقويم فاعلية منهج المدرسة وطرق التدريس وأداء المعلمين، وتحديد الاحتياجات التعليمية الفردية والجماعية.

المعيار	المؤشرات
	٩/٥ تستخدم نتائج التقييم بانتظام لصنع القرارات وتطوير استراتيجيات لتحسين تعلّم الطلاب.
	١٠/٥ تخصص المدرسة موظفين محددين للتأكد من تطبيق عمليات التقييم، وإرسال تقارير عن نتائج التقييم، واستخدام هذه النتائج في تقويم المنهج الدراسي وطرق التدريس.
	١١/٥ يشترك المعلمون في اجتماعات دورية لمناقشة أعمال الطلاب ونتائج تقييم أدائهم بغرض مراجعة المنهج وتحسين استراتيجيات التعلّم.
	١٢/٥ تستخدم البيانات المناسبة المتوافرة لتقييم فعالية المدرسة (مثل مقارنة أداء الطلاب عبر فترات زمنية متعاقبة، أو المقارنات بين المدرسة والمدارس المشابهة، وهكذا).
	١٣/٥ توضح مؤشرات الأداء أن طلاب المدرسة يحرزون تقدمًا واضحًا في أدائهم.
	١٤/٥ توفر المدرسة نظامًا لسجلات الطلاب يتصف بأنه آمن ودقيق ومتكامل ويتماشى مع لوائح وأنظمة وزارة التربية والتعليم.
	١٥/٥ يتم تقييم مستوى الاختبارات وأدوات التقييم ومدى توافقها مع ما هو مطلوب.
	١٦/٥ يسهم الطلاب في تقييم أدائهم ذاتيًّا ويقدمون أدلة على تقدم تعلّمهم من خلال استخدام ملفات إنجاز.
	١٧/٥ تطبق المدرسة لوائح وأنظمة إدارة التعليم الخاصة بالاختبارات، وتقوم بمسؤولياتها في إجراء الاختبارات كما تقوم إدارة المدرسة بالإشراف على الإجراءات الخاصة بالاختبارات ورصد الدرجات والتأكد من أهلية انتقال الطالب للمرحلة الأعلى، بعد اجتياز الاختبار وفقًا للوائح والأنظمة المقررة.
	١٨/٥ هناك نظام دقيق وفعال لإيصال تقارير المعلمين لأولياء الأمور، بحيث يحتوي على تقييم فردي لكل طالب يوضح ما يعرفه الطالب، وما يفهمه، وما يمكن أن يقوم به مما حددته المدرسة للطلاب والتقدم الذي يحرزونه.
٦- المنهج: تطبق المدرسة منهجًا مبنيًا على احتياجات	١/٦ يعكس المنهج الدراسي فلسفة التعليم بالدولة ورؤيتها وأهدافها.
	٢/٦ يستوفي المنهج المتطلبات المحددة من إدارة التعليم بالمنطقة ووزارة التربية والتعليم.

المعيار	المؤشرات
الطلاب ومعطيات الأبحاث الحديثة ويساعد على رفع مستوى التحصيل لدى جميع الطلاب. ويستثير المنهج وطرق التدريس القدرات العقلية للطلاب، كما يشجع الطلاب على التفاعل النشط بصورة دائمة لتحصيل المعلومات والمهارات الأساسية في كل مجالات التعلّم. يتم استعراض المنهج وطرق التدريس ومراجعتهما بطريقة دورية.	٦/٣ يفي المنهج الدراسي بالاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية والبدنية للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة منهم.
	٦/٤ هناك تنظيم متكامل للمنهج والخطة الدراسية بناءً على توقعات واضحة ومحددة لتعلّم الطلاب، بحيث يتم تقديم مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية في كل مادة دراسية، ويتم تحديد الأنشطة الصفية واللا صفية بوضوح.
	٦/٥ ينظم المنهج بشكل أفقي ورأسي عبر المستويات الدراسية المختلفة لضمان الاستمرارية والتكامل فيما بين المواد الدراسية والأقسام المختلفة.
	٦/٦ تطبق المدرسة خطة واضحة تعبر بوضوح عن الأهداف والتوقعات المرجوة من الطلاب في المراحل المختلفة .
	٦/٧ هناك قائمة بالمهارات والمعارف المطلوبة من الطلاب والمتوقعة منهم المتضمنة في المنهج الرسمي أو الإضافي، وعمليات التقييم المستخدمة لكل مجال من مجالات التعلّم.
	٦/٨ يضع المعلمون توقعات تعلّم واضحة ويتأكدون من فهم الطلاب وأولياء الأمور لها.
	٦/٩ يتم تحديد الأعمال التي يتوقع أن يقوم بها الطلاب من خلال تحديد المستويات القياسية للأداء (مثل سلالم التقدير الوصفي).
	٦/١٠ توفر المدرسة فرصًا لكل الطلاب للتعلّم الذي يتعدى ما يقدم في المقررات الدراسية ويتخطى حدود المدرسة.
	٦/١١ تستخدم ثقافة وحضارة الدولة كمصدر لتدعيم المنهج.
	٦/١٢ يوفر المنهج بصورة مكتوبة وله أدلة ومواد مساعدة توضح المدى والمحتوى الذي ينبغي أن يغطيه المقرر وكيفية تطبيقه في كل مستوى من المستويات الدراسية.
	٦/١٣ تتوافر الكتب الدراسية، والمصادر، والأدوات المساعدة على التحصيل بصورة كافية ومتنوعة قبل بدء الدراسة.
	٦/١٤ تبين توصيفات المواد الدراسية بوضوح أساليب التدريس التي يجب

المعيار	المؤشرات
	استخدامها ونشاطات الطلاب المناسبة لتنمية المهارات المطلوبة، مثل: المهارات الإدراكية (بما في ذلك التفكير الإبداعي وحل المشكلات)، والمسؤولية، والمهارات الاجتماعية (بما في ذلك السلوك الأخلاقي)، والمهارات الرياضية– التحليلية (الكمية واللفظية)، ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات (بما في ذلك المهارات الشفوية والكتابية واستخدام الحاسب الآلي).
٦/١٥	يحفز المنهج الدراسي على التعلّم النشط وإشراك الطلاب في عملية التعلّم، ويتيح الفرص لهم لتطبيق مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واستكشاف الأساليب الجديدة لتطبيق معارفهم.
٦/١٦	يساعد المنهج الدراسي على تطوير مهارات وقدرات التعلّم المستمر مدى الحياة لدى الطلاب.
٦/١٧	تراعي المناهج الدراسية التنوع والاختلاف بين الطلاب وتؤكد على تنوع طرق التدريس وحث كل طالب على التفوق.
٦/١٨	يساعد المنهج الدراسي الطلاب على الاستفادة من الثقافات والخبرات المختلفة العالمية والمحلية وتكوين نظرة إنسانية منفتحة.
٦/١٩	هناك متابعة كاملة وتدريب على كيفية تطبيق المناهج، بخاصة الجديدة منها
٦/٢٠	تقوم إدارة المدرسة بمتابعة تنفيذ الأقسام للخطط المدرسية وتتأكد من مطابقتها.
٦/٢١	توفر المدرسة الدعم والمصادر المناسبة اللازمة لتطبيق المنهج.
٦/٢٢	تخصص الجهات المسؤولة عن المدرسة وقتًا كافيًّا وتمويلاً مناسبًا لتطوير وتقويم ومراجعة المنهج.
٦/٢٣	تقوم الإدارة وهيئة العاملين بتقويم ومراجعة المنهج بصورة منتظمة، عن طريق جمع البيانات اللازمة وتحليلها، واستخدام أساليب تقييم مختلفة حسب معطيات الأبحاث الحديثة، كما يتم تدوين تفاصيل التغييرات، والأسباب التي دعت إليها.
٦/٢٤	تسهم هيئة التدريس في التطوير المستمر والتقويم والمراجعة للمنهج بناءً

المعيار		المؤشرات
		على تقييم أداء الطلاب ومستوى تحقيقهم للأهداف الأكاديمية المتوقعة وأهداف المقررات الدراسية.
٧- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: يتوفر بالمدرسة الاحتياجات التعليمية اللازمة للفئات الخاصة، ولديها إجراءات فعالة لتحديد الاحتياجات الخاصة بهم وتوفيرها.	٧/١	توفر المدرسة خدمات في مجال التربية الخاصة تشمل الكشف والمتابعة والتحويل للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتماشى مع النظم السائدة في المنطقة والبلد.
	٧/٢	لدى المدرسة إجراءات فعالة لتحديد وتوفير الاحتياجات الخاصة للطلاب الذين لديهم إعاقات أو صعوبات في التعلّم.
	٧/٣	لدى المدرسة إجراءات فعالة لتحديد الاحتياجات الخاصة للطلاب المتفوقين والموهوبين وتوفيرها.
	٧/٤	توفر المدرسة للطلاب الذين لديهم إعاقات أو صعوبات في التعلّم مناهج وبرامج خاصة مناسبة.
	٧/٥	توفر المدرسة برامج رعاية أو إثراء أو تسريع داخل الخطة الدراسية.
	٧/٦	تقوم المدرسة بدراسة مدى فعالية البرامج المقدمة لرعاية الطلاب الذين لديهم إعاقات أو صعوبات في التعلّم، والبرامج المقدمة لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين.
	٧/٧	لدى المدرسة عدد كاف من المختصين المتدربين في مجال التربية الخاصة.
	٧/٨	توجد بالمدرسة بيئة تعليمية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
٨- الخدمات الإرشادية وشؤون الطلاب: لدى المدرسة خدمات إرشادية طلابية تساعد في إرشاد الطلاب الأكاديمي وغير الأكاديمي وفي توجيههم في جميع الجوانب، ولديها خدمات طلابية تدعم	٨/١	لدى المدرسة لوائح مكتوبة تشمل إجراءات وقوانين استخدام الخدمات الطلابية وتزود الطلاب وأولياء الأمور بها، ويتمُّ تدريب الطلاب على هذه الإجراءات.
	٨/٢	تتوافر في المدرسة الخدمات الإرشادية اللازمة لجميع الطلاب ويقدمها متخصصون مؤهلون (مثل: الإرشاد النفسي والاجتماعي والشخصي، والأكاديمي، والمهني).
	٨/٣	تقدم المدرسة خدمات إرشادية لأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتزود أولياء أمور الطلاب بتقارير دورية حول النمو الشامل لأبنائهم، ويتمُّ التعاون معهم فيما يخصُّ التقدم الأكاديمي والاجتماعي لابنهم أو ابنتهم .
	٨/٤	يتعاون كل من المرشدين، والإداريين، والمعلمين والعاملين بالمدرسة في

المعيار	المؤشرات
برامجها وتساعد في تحقيق النمو في الجوانب المختلفة لدى الطلاب.	تقديم الإرشاد والعون للطلاب.
	٥/٨ يتم التأكد من وصول الخدمات الإرشادية للطلاب.
	٦/٨ توفر المدرسة مكانًا مخصصًا لخدمات الإرشاد الطلابي به جميع المستلزمات ويديره متخصصون في هذا المجال.
	٧/٨ تقوم المدرسة بعمل برنامج توجيه وإرشاد شامل للطلاب الجدد وذوي الاحتياجات الخاصة لضمان فَهمهم التّام لأنواع الخدمات التي تقدمها المدرسة لهم، وكذلك للواجبات والمسؤوليات الملقاة على عواتقهم.
	٨/٨ يوجد مسح دوري لكشف احتياجات الطلاب الإرشادية.
	٩/٨ لدى المدرسة إجراءات واضحة، يتمُّ تحسينها باستمرار، تساعد الطلاب على تعرّف ما يفعلونه في حالة حاجتهم إلى خدمات التوجيه أو الإرشاد.
	١٠/٨ تقدم خدمات رعاية وإرشاد للطلاب الذين يخشى تسربهم من منخفضي التحصيل وذوي المشكلات الفردية.
	١١/٨ تستفيد المدرسة من خدمات الإحالة ومن المراكز المتخصصة الخارجية.
	١٢/٨ لدى المدرسة خطة وآليات واضحة لتشجيع وتهيئة الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة والمسابقات المدرسية المحلية والإقليمية والدولية.
	١٣/٨ للمدرسة خطة وإجراءات محددة لحصر هوايات ومواهب الطلاب الأكاديمية وغير الأكاديمية وتنميتها وتوجيهها.
	١٤/٨ تضع المدرسة خطة لتوجيه الأنشطة المدرسية مستندة إلى رسالة المدرسة وأهدافها.
	١٥/٨ توفر المدرسة مساحة زمنية مناسبة للطلاب لممارسة الأنشطة المدرسية الصفية وغير الصفية.
	١٦/٨ يتم إشراك الطلاب بفعالية في تخطيط البرامج والأنشطة الخاصة بهم.
	١٧/٨ تتيح المدرسة الفرص للطلاب للإسهام في خدمات المجتمع والأنشطة الخارجية الأكاديمية وغير الأكاديمية.
	١٨/٨ تتيح المدرسة في النشاط غير الصفي برامج متنوعة تسهم في تطوير مهارات صنع القرار، والالتزام والمواطنة الصالحة لدى الطلاب.

المعيار	المؤشرات
	١٩/٨ توفر المدرسة أنشطة غير صفية تساعد في التطور الفكري للطلاب وتراعي الفروق الفرية.
	٢٠/٨ الإمكانات والتجهيزات المستخدمة في الأنشطة الطلابية مناسبة من حيث العدد والنوعية والصيانة.
	٢١/٨ توفر المدرسة نظام سجلات أكاديمية وشخصية للطلاب سري ودقيق وشامل ويتماشى مع الأنظمة واللوائح، ويتمُّ المحافظة عليه من الاستعمال غير المصرح به ومن السرقة والحريق.
	٢٢/٨ تتوافق الخدمات الطلابية المقدمة مع متطلبات الصحة والسلامة كما تحددها السلطات المدنية المحلية.
	٢٣/٨ تتميز أماكن تقديم الطعام بنظافتها وتلاؤمها مع احتياجات الطلاب، ويوفر المقصف المدرسي الطعام ذا القيمة الغذائية المناسبة.
	٢٤/٨ تتوافر للطالب الرعاية الكاملة أثناء وجوده في مرافق المدرسة.
	٢٥/٨ تتوافر بالمدرسة خدمات طلابية مناسبة في مجال الصحة، والتغذية، والسلامة، والمواصلات، والنظافة وغيرها من الخدمات التي تدعم برامجها.
	٢٦/٨ هناك أعداد مناسبة من الموظفين المؤهلين في شؤون الطلاب.
	٢٧/٨ يتمُّ تطوير وتطبيق إرشادات مكتوبة عن السلوك الطلابي والمواظبة على الحضور وتوضيحها للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة.
	٢٨/٨ هناك طريقة منظمة لتسجيل الحضور اليومي للطلاب، ويتمُّ إخطار أولياء الأمور فور حدوث أي غياب من دون عذر .
	٢٩/٨ توضح المدرسة بشكل مكتوب إجراءات وقف أو فصل أي طالب ويخطر بها كل من الطالب وولي الأمر والمعلم.
	٣٠/٨ تقوم المدرسة بتقويم الخدمات الطلابية المقدمة بانتظام ومراجعتها بحيث تدعم عملية تحسين تعلّم الطلاب.
	٣١/٨ إجراءات القبول والتسجيل مناسبة وتقوم المدرسة بقبول وتسجيل الطلاب وفقاً للتعليمات الصادرة عن إدارة التعليم.

المعيار	المؤشرات
	٣٢/٨ تطبق المدرسة الاختبارات المناسبة في الصفوف المختلفة لتقييم قدرات وتحصيل الطلاب. وتوفر الفرص للطلاب لأخذ الاختبارات المطلوبة للتعليم العالي أو البرامج المتقدمة وتساعد أولياء الأمور والطلاب في تعبئة استمارات التقديم.
	٣٣/٨ تقوم المدرسة باستطلاعات دورية لقياس رضا الطلاب والمعلمين وجميع العاملين فيها وأولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لهم، وتستفيد من نتائجها في تحسين العملية التعليمية.
٩- المرافق والتجهيزات المدرسية : لدى المدرسة مرافق وتجهيزات مناسبة لدعم البرامج التعليمية، وتتوافر بيئة صحية وآمنة للتعليم، وتنظم الأبنية استجابة لرسالة المدرسة واحتياجات التدريس والخدمات التي تقدمها المدرسة، وتتابع المدرسة كيفية استخدام مبانيها والأجهزة والمعدات بها.	١/٩ موقع وفناء المدرسة والأبنية والخدمات والتجهيزات الفنية والأثاث مناسب لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها ويلبي احتياجات برامج المدرسة التعليمية.
	٢/٩ موقع وفناء المدرسة والأبنية والخدمات والتجهيزات الفنية والأثاث متوافق مع متطلبات وزارة التربية والتعليم وشروط الأمن والصحة والسلامة التي تشترطها جهات الاختصاص.
	٣/٩ لدى المدرسة إجراءات واضحة للمحافظة على المواقع والأبنية والخدمات والتجهيزات الفنية وتشغيلها بشكل يضمن الصحة والأمان والراحة للطلاب والعاملين.
	٤/٩ هناك تخطيط مستمر لمقابلة احتياجات المدرسة المستقبلية من المرافق والتجهيزات، الناتجة عن التغييرات في أعداد الطلاب المقبولين والبرامج المطروحة، وهيئة التدريس، والتقنية.
	٥/٩ لدى المدرسة خطة سنوية تحدد حاجة المدرسة من الأجهزة والوسائل التعليمية مبنية على احتياجات المنهج.
	٦/٩ يوجد أفراد أمن لحماية الطلاب والعاملين ضد ما قد يطرأ من حوادث تستدعي التدخل.
	٧/٩ تتوافر بالمباني إضاءة وتهوية جيدتان ودرجة حرارة ملائمة.
	٨/٩ تتوافر الأماكن المناسبة لاحتياجات الطلاب من الناحية الثقافية، والرياضية، والنشاطات اللا صفية.
	٩/٩ لدى المدرسة خطة مطبقة ومدعومة تضمن صيانة المواقع والأبنية والخدمات والتجهيزات الفنية وإصلاحها ونظافتها وتطويرها.

المعيار	المؤشرات
	٩/١٠ تقوم إدارة المدرسة بمتابعة ومراقبة خدمات الصيانة والنظافة وتقويم أدائها وتبليغ إدارة التعليم عند وجود أي قصور.
١٠- المكتبة ومصادر التعلّم : تتوافر بالمدرسة مكتبة أو مصادر التعلّم تساعد على دعم عمليات التعلّم والتعليم، وتكون كافية بما يتناسب مع احتياجات وتطلعات المستفيدين الداخليين والخارجيين للمدرسة، ويتم توفيرها في أوقات تناسبهم وتشجعهم على استخدامها؛ كما تحرص على توفير أفراد مدربين على مساعدة الطلاب في البحث عن الكتب، والمراجع، والمواقع التي يريدونها.	١/١٠ بالمدرسة مكتبة أو مصادر للتعلّم تتلاءم مع احتياجات الطلاب، والمعلمين، ومنسوبي المدرسة.
	٢/١٠ تستخدم المدرسة وسائل تقنية حديثة لدعم عملية التعلّم والتعليم تمكن الطلاب والمعلمين من الاستخدام الآمن لشبكة الانترنت.
	٣/١٠ تتوافر خدمة الإنترنت داخل المدرسة والفصول بصورة معقولة.
	٤/١٠ تشجع المكتبة أو مصادر التعلّم على البحث المستقل بجعل الطلاب وهيئة التدريس قادرين على استخدام مصادر المعلومات والتكنولوجيا المختلفة بالمدرسة والمجتمع.
	٥/١٠ يستخدم الطلاب وهيئة التدريس والموظفون خدمات المعلومات والبرامج بالمكتبة بشكل دائم وذلك كجزء من خبراتهم التعليمية قبل اليوم المدرسي وخلاله وبعده.
	٦/١٠ يتناسب حجم المكتبة أو مصادر التعلّم، وعدد العاملين بها، وساعات العمل مع احتياجات وتطلعات الطلاب والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وتطبيقات المنهج.
	٧/١٠ يدير المكتبة أو مصادر التعلّم مختص في هذا المجال.
	٨/١٠ يقدم العاملون بالمكتبة ومصادر التعلّم من مختصين وغير مختصين خدمات فعالة للطلاب والمعلمين.
	٩/١٠ هناك لوائح محددة لاختيار الكتب ومصادر المعلومات واستخدام التكنولوجيا والإنترنت، واهتمام بزيادة استخدام المكتبة ومصادر التعلّم.
	١٠/١٠ هناك تعليمات وتوجيهات للطلاب خاصة بطريقة استخدام معدات مصادر التعلّم والمراجع بالمكتبة أو مصادر التعلّم، وهناك تدريب فعال على استخدام التقنية ومساعدة فنية للطلاب والمعلمين.
	١١/١٠ توجد تهيئة وفرص لتدريب العاملين تركز على طريقة استخدام معدات مصادر التعلّم والمراجع بالمكتبة أو مصادر التعلّم والأجهزة ومدة الاستعارة.

المعيار	المؤشرات
	١٠/١٢ تحفظ المواد التعليمية بطريقة تسهل طريقة وصول الطلاب والمعلمين إليها لاستخدامها، وتكون محتويات المكتبة مفهرسة حسب نظام معترف به.
	١٠/١٣ تناسب محتويات المكتبة أو مصادر التعلّم المستخدِمين من خارج المدرسة، كأولياء الأمور والمشرفين التربويين وزوار المدرسة.
	١٠/١٤ توجد ميزانية سنوية مناسبة لدعم مقتنيات واحتياجات المكتبة أو مصادر التعلّم.
١١- خدمات الصحة والسلامة :	١١/١ توجد بالمدرسة وحدة عناية صحية تهتم بالجانب الصحي والطواريء أثناء الدوام المدرسي والأنشطة غير الصفية.
بيئة المدرسة صحية وتتميز بالسلامة، وهناك استعدادات وإجراءات مناسبة وواضحة للطواريء.	١١/٢ للجهات المسؤولة عن المدرسة سياسة صحية تشمل الكشف الصحي على كل الطلاب المقبولين، والتطعيم ضد الأمراض الشائعة، والاحتفاظ بسجلات صحية كاملة عن الطلاب والعاملين بالمدرسة.
	١١/٣ تنطبق على المدرسة شروط الصحة والسلامة التي تراها الدولة (بما في ذلك المختبرات والأغذية، وغيرها).
	١١/٤ تتوافر في المدرسة إجراءات واضحة ومكتوبة لإخلاء المباني وطلب المساعدة في حالة الحريق أو الطوارئ، مع وجود تدريب كاف للجميع عليها، وتجريبها دوريًا للتأكد من فاعليتها.
	١١/٥ يتمُّ الحفاظ على مباني المدرسة بشكل يضمن الصحة والسلامة، ويتوافر عدد كاف من طفايات الحريق وأجهزة السلامة الأخرى، بما في ذلك نظام جيد للإنذار في حالة وجود حريق.
	١١/٦ يتمُّ التأكد من سلامة دخول وخروج الطالب من المدرسة وتتخذ المدرسة إجراءات موثقة لتأمين الطلاب أثناء الرحلات المدرسية وأثناء توصيلهم بالحافلات.
	١١/٧ تكفل المدرسة وسائل السلامة لطلابها والمحافظة عليهم داخل أبنيتها وأثناء تواجدهم في مرافق المدرسة.
	١١/٨ تقوم المدرسة بحماية المواد والأدوات والمعدات بطريقة صحيحة وبالمحافظة على جودة أدائها.

المعيار	المؤشرات
	٩/١١ تتخذ المدرسة إجراءات مناسبة حيال المواد والمستلزمات المدرسية أثناء عمليات التناول والتخزين والتعبئة والحفظ والتوزيع.
١٢- التعامل مع الطلاب والمجتمع المحلي: توفر المدرسة مناخاً مناسباً للتدريس، والتعلّم، والعلاقات الإيجابية، وتدعم أنماط السلوك التي تنمي التواصل الفعال مع كل الأطراف المعنية، وتعمل على تطوير مهارات القدرة على اتخاذ القرارات والمواطنة المسؤولة.	١/١٢ تتسم العلاقة بين الطلاب والإدارة والعاملين بالمدرسة بالاحترام المتبادل والعدالة في التعامل والتفاهم.
	٢/١٢ توجد طرق واضحة ومفهومة للتوجيه والإشراف وحلّ المشكلات الفردية للطلاب. ويتم تطبيقها بطريقة تساعد على تطوير العلاقات الإنسانية والقيم الأخلاقية والإنسانية، والاتجاهات الإيجابية نحو الحياة لدى الطلاب.
	٣/١٢ لدى المدرسة مناخ مدرسي مناسب (هناك إحساس بالانتماء للمدرسة وروح معنوية عالية وعلاقات إنسانية قوية) .
	٤/١٢ تتعاون الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة لخلق جو مناسب للتعليم والتعلّم.
	٥/١٢ تشجع المدرسة الطلاب على تقدير الفنون، والاهتمام بالقضايا الاجتماعية، وتنمي اهتمامات الطلاب الإبداعية أو البناءة.
	٦/١٢ تتمتع الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة باتجاهات إيجابية نحو المدرسة وأنظمتها وطلابها وأولياء الأمور والإدارة والعاملين ومجتمع المدرسة.
	٧/١٢ تتوافر قواعد مكتوبة تنظم معايير سلوك الطلاب وحضورهم وهي معروفة لكل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.
	٨/١٢ لدى المدرسة قواعد تحدد حقوق الطلاب ومسؤولياتهم، وتكون مدونة في كتيب يتوافر داخل المدرسة.
	٩/١٢ تعمل المدرسة على تطوير السلوكات الأخلاقية والإحساس بالمسؤولية وعلى توفير فرص القيادة، وبناء الشخصية وتطوير مهارات القدرة على اتخاذ القرارات والمواطنة الصالحة لجميع الطلاب.
	١٠/١٢ تقوم المدرسة بتحليل الممارسات السلوكية الإيجابية لدى الطلاب وتعزيزها.
	١١/١٢ لدى المدرسة معلومات موثقة ومراجعة باستمرار عن سلوكات الطلاب (الإيجابية والسلبية) لتتأكد من سير اتجاهها نحو تحقيق قيمها

المعيار	المؤشرات
	١٢/١٢ تحرص إدارة المدرسة والمعلمون فيها على عدم وجود أي شكل من أشكال التحيز والتفرقة بين المنتمين لها .
	١٣/١٢ يتم تزويد الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة بالمعلومات الضرورية عن الطلاب وأولياء أمورهم والفعاليات المدرسية والأوضاع الوظيفية.
	١٤/١٢ للمدرسة آلية واضحة لجمع البيانات اللازمة عن أسر الطلاب والتواصل معهم.
	١٥/١٢ تعقد المدرسة مجالس الآباء والمعلمين بشكل منتظم وتقوم بتوثيقها .
	١٦/١٢ توفر المدرسة فرصًا للطلاب وأولياء الأمور لعرض آرائهم قبل اتخاذ القرارات المهمة.
	١٧/١٢ يتم تعريف أولياء الأمور بالأهداف الموضوعة لتعلّم الطلاب والتطوير.
	١٨/١٢ تقوم المدرسة بتوعية الطلاب بالثقافات المختلفة العالمية والمحلية وتكوين نظرة إنسانية منفتحة.
	١٩/١٢ توجد برامج تعزز القيادة والتعاون لدى الطلاب مثل أندية النشاط.
	٢٠/١٢ هناك تواصل فعال بين العاملين بالمدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وشخصياته.
	٢١/١٢ يشارك المعلمون والطلاب في فعاليات المناسبات المجتمعية والوطنية .
	٢٢/١٢ تتبادل المدرسة الخبرات مع المدارس والمنظمات أو المؤسسات التربوية المحلية أو الإقليمية أو العالمية .
	٢٣/١٢ تشارك مؤسسات المجتمع المحلي أو شخصياته في تنفيذ مشاريع المدرسة وبرامجها التعليمية والتربوية.
	٢٤/١٢ يتحمل الطلاب مسؤولياتهم والتزاماتهم.
١٣- الإدارة المالية والتمويل : تتوافر لدى المدرسة الموارد المالية الكافية لاحتياجاتها وللخدمات التي تقدمها، ولديها إدارة	١/١٣ لدى المدرسة سياسة واضحة وموثقة لإدارة شؤونها المالية.
	٢/١٣ لدى المدرسة ميزانية سنوية توزع فيها المصادر المالية بشكل مناسب ويساعد في تحقيق أهداف المدرسة.
	٣/١٣ يشرف مدير المدرسة على المصادر المالية من المدرسة أو أنشطة الطلاب.
	٤/١٣ تقوم الوزارة (أو ممول المدرسة) بتوفير مصادر تمويل ثابتة وكافية لاحتياجات المدرسة.

المعيار	المؤشرات
مالية جيدة تساعد في تحقيق متطلباتها التعليمية، وهناك نظام فعال لوضع الميزانية ومتابعة العمليات الإدارية للمدرسة.	١٣/٥ لدى المدرسة خطة واضحة لتنمية مواردها المالية.
	١٣/٦ يوجد توزيع جيد للموارد على فعاليات وبرامج المدرسة .
	١٣/٧ لدى المدرسة إجراءات واضحة وموثقة لاستغلال مواردها المالية والعينية .
	١٣/٨ للمدرسة استراتيجية واضحة للعمل مع القطاع الخاص لتحقيق أهدافها.
	١٣/٩ تقوم الوزارة أو إدارة التعليم (أو ممول المدرسة) بمتابعة العمليات المالية بانتظام ومن خلال نظام محاسبي معروف .
	١٣/١٠ تقوم الوزارة بمراجعة السجلات المالية الخاصة بالمدارس سنويًا.
١٤- التخطيط للجودة والتحسين المستمر : تخطط المدرسة للجودة والتحسين المستمر من خلال خطة استراتيجية شاملة، تشرك الأطراف المعنية فيها، وتقوم بتطبيقها ومراجعتها وتعديلها بشكل منتظم بما يحقق رسالة المدرسة وأهدافها.	١٤/١ لدى المدرسة خطة استراتيجية شاملة للتطوير تتماشى مع رسالة المدرسة وأهدافها، ومع متطلبات وزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم بالمنطقة.
	١٤/٢ تشمل الخطة الاستراتيجية للمدرسة خططًا تعليمية ومالية قصيرة، ومتوسطة، وطويلة المدى لتحقيق أهداف المدرسة، كما تتضمن مجالات التطوير ذات الأولوية.
	١٤/٣ تؤخذ الممارسات السلوكية للطلاب في الحسبان عند بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وتوضع إجراءات للتعامل معها.
	١٤/٤ تتمُّ مراجعة الخطة الاستراتيجية للمدرسة بشكل منتظم للتحقق من أن المدرسة تسير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق رسالة المدرسة وقيمها.
	١٤/٥ تشمل الخطة الاستراتيجية للمدرسة مؤشرات أداء مدرسي لجميع الأهداف.
	١٤/٦ يتم الرجوع إلى الخطة الاستراتيجية عند صياغة القرارات المهمة.
	١٤/٧ تتمّ مراجعة الخطة الاستراتيجية للمدرسة بصورة دورية حسب مدة زمنية محددة، ويتم تقييم مدى تحقق الأهداف وفعالية القرارات المتخذة.
	١٤/٨ تخصص المدرسة جزءًا من ميزانيتها ومواردها للتحسين المستمر .
	١٤/٩ تعمل المدرسة على توفير التدريب اللازم للموظفين لمساعدتهم على تطبيق التغييرات المطلوبة لتحقيق أهداف التطوير.
	١٤/١٠ تجري المدرسة استفتاءات دورية حول الجودة تشمل هيئة التدريس، والعاملين، وأولياء الأمور، والطلاب الحاليين والسابقين؛ وتحلل النتائج، وتستخدم لتحديد فرص التحسين.

المعيار	المؤشرات
	١٤/١١ يتم ترتيب الأولويات في ضوء التكلفة وتوفر الموارد.
	١٤/١٢ يتوافر لدى المدرسة قسم أو لجنة للجودة الداخلية يتولى الإشراف عليها شخص من الإدارة ويكون مسؤولاً عن استمرار عمليات التحسين.
	١٤/١٣ هناك مسؤول أساسي عن عمليات الجودة وسجلاتها، من حيث تحديدها وتجميعها وتنظيمها وحفظها وتقييمها وتخزينها والمحافظة عليها.
	١٤/١٤ إدارة المدرسة أو قسم الجودة مسؤولان عن تحديد الحالات غير المطابقة للخطط التعليمية، ويقوم إداريو المدرسة بأعمال متابعة وتقويم فعالية الأعمال التصحيحية المعتمدة.
	١٤/١٥ تجعل المدرسة التقييم وتخطيط عمليات تحسين الجودة جزءًا أساسيًّا من العمليات الإدارية.
	١٤/١٦ تهتم المدرسة بتقييم المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وتركز على جودة النواتج.
	١٤/١٧ أفراد المجتمع المدرسي على علم بنظم الاعتماد الموجودة ويتم تشجيعهم للمشاركة بشكل كامل في عمليات التقويم الذاتي والتطوير.
	١٤/١٨ تلتزم المدرسة بإجراء الدراسة الذاتية بصفة دورية بهدف تحسين الجودة.
	١٤/١٩ تقوم المدرسة بعمل مقارنات معيارية مرجعية محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا حسبما يقتضي الأمر.
	١٤/٢٠ هناك نظام شامل لتخطيط أعمال المراجعة الداخلية والخارجية وتوثيقها، ويقوم قسم أو مسؤول الجودة بالمدرسة بإدارة تنظيم وتنفيذ أعمال المراجعة الداخلية للجودة وفق الخطة السنوية.
	١٤/٢١ تحرص إدارة المدرسة على الشفافية في عمليات التقويم وضمان الجودة بحيث تحدد أولويات التطوير المدرسي، وتوثق، وتوزع على الأطراف المعنية.
	١٤/٢٢ تتم أعمال المراجعة الداخلية عن طريق أشخاص مؤهلين من داخل المدرسة.
	١٤/٢٣ سجلات المدرسة، وملفاتها ومعلوماتها متاحة للتقييم.
	١٤/٢٤ تتواصل المدرسة مع الخريجين وتجري دراسات عنهم للتأكد من فاعلية برامجها.

المعيار	المؤشرات
	٢٥/١٤ هناك نظام مراقبة لمدى التزام المدرسة بمعايير الاعتماد، وتقوم المدرسة باتخاذ الإجراءات المناسبة للتحسين.
	٢٦/١٤ تحافظ المدرسة على سجلاتها الخاصة بالجودة وتتأكد من حفظها بشكل مناسب يمكن من استرجاعها بسهولة.
	٢٧/١٤ يتم تحديد متطلبات المستفيدين وتوقعاتهم، وتستخدم مصادر موثوقة للتعرف على متطلبات المستفيدين، ويتم التعامل مع المشكلات بشكل سريع.

ملحق رقم (٤)

معايير جمهورية مصر العربية

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات
القدرة المؤسسية	الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها	المعيار الأول: رؤية المؤسسة	١-١ رؤية المؤسسة: ١-١-١ توجد وثيقة واضحة ومعلنة لرؤية المؤسسة: - توجد للمؤسسة رؤية واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها.
		المعيار الثاني: رسالة المؤسسة.	١-٢ رسالة المؤسسة: ١-٢-١ توجد وثيقة واضحة ومعلنة لرؤية المؤسسة: - توجد للمؤسسة رسالة واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها. - تتسق الرسالة مع رؤية المؤسسة.
	الثاني: القيادة والحوكمة	المعيار الأول: نظام للحوكمة الرشيدة.	٢-١ نظام للحوكمة الرشيدة: ٢-١- ١ توفر القيادة نظامًا لإدارة المؤسسة يعكس القوانين واللوائح المنظمة للعمل: - توظف القيادة القوانين واللوائح بما يحقق فاعلية المؤسسة. - تطبق القيادة نظامًا لتفويض السلطات وتحديد المسئوليات طبقًا للاختصاصات. - تطبق القيادة التشريعات والقوانين التي نصت عليها وثيقة حقوق الطفل. ٢-١-٢ تتبع القيادة أساليب ديموقراطية في إدارة المؤسسة وصنع القرار: - تفعل القيادة لوائح وقرارات مجلس الأمناء ومهامه. - توفر القيادة نظامًا لتلقى المقترحات والشكاوى، والتعامل معها. ٢-١-٣ تتبع القيادة آليات للحد من تغيب المتعلّمين وتسربهم: - تتخذ القيادة إجراءات للحدِّ من أسباب الغياب، والتسرب / الانقطاع.
		المعيار الثاني مجتمع التعلّم	٢-٢ مجتمع التعلّم: ٢-٢-١ تدعم القيادة عمليتي التعليم والتعلّم داخل المؤسسة: - توفر القيادة بيئة متمركزة حول المتعلّم.

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات
			- تطبق القيادة نظامًا لمتابعة تقدم المتعلمين في ضوء نواتج التعلّم المستهدفة. - تطبق القيادة نظامًا لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم. ٢-٢-٢ تدعم القيادة الأنشطة المختلفة: - تشترك المؤسسة في الأنشطة والمسابقات التي تسهم في تحقيق نواتج التعلّم - تفعل المؤسسة أساليب لتنمية المهارات القيادية للمتعلمين. - تفعل القيادة تبادل الخبرات مع المؤسسات الأخرى. ٢-٢-٣ تدعم القيادة التنمية المهنية لجميع العاملين بالمؤسسة: - تفعل القيادة نظامًا للتنمية المهنية المستدامة للعاملين.
	الثالث: الموارد البشرية والمادية	المعيار الأول: الموارد البشرية والمادية، وتوظيفها	٣-١ الموارد البشرية والمادية، وتوظيفها: ٣-١-١ توظف المؤسسة الموارد البشرية لتحسين الأداء. - توظف المؤسسة الموارد البشرية لتحقيق نواتج التعلّم المستهدفة. ٣-١-٢ توجد بالمؤسسة خطط للأمن والسلامة: - تخطط المؤسسة لأمنها وسلامتها. - تنمي المؤسسة مهارات المتعلمين في اتباع قواعد الأمن والسلامة.
		المعيار الثاني:مبنى مدرسي مستوفى المواصفات التربوية	٣-٢ مبني مدرسي مستوفي المواصفات التربوية ٣-٢-١ تتوافر بالمبنى المدرسي البنية الداعمة للعملية التعليمية: - تتناسب الفصول وحجرات الأنشطة مع أعداد المتعلّمين وخصائص المرحلة. - تتناسب مساحات وتجهيزات الفناء مع اعداد وخصائص المتعلّمين. - يوجد بالمؤسسة حجرات مجهزة ومناسبة للعاملين بها. - يوجد بالمؤسسة المرافق الصحية الصالحة للاستخدام. - يوجد بالمؤسسة التجهيزات اللازمة للرعاية الصحية. - توظف المؤسسة المعامل المجهزة لتحقيق نواتج التعلّم. - توظف المؤسسة مصادر المعرفة بالمكتبة لدعم عمليتي التعليم والتعلّم.

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات
			- يستوي في المبنى المدرسي مواصفات الأمن والسلامة. - تحقق المؤسسة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة (عند الدمج).
	الرابع: المشاركة المجتمعية	المعيار الأول: شراكة فعالة بين المؤسسة والأسرة والمجتمع المحلّي	٤-١ شراكة فعالة بين المؤسسة والأسرة والمجتمع المحلي: ٤-١-١ تشرك المؤسسة الأسرة والمجتمع المحلي في تطوير العملية التعليمية. - تستخدم المؤسسة آليات لتحقيق فاعلية دور الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية. - تفعل المؤسسة نتائج الآليات المستخدمة لمشاركة الأسرة والمجتمع في التعليم. ٤-١-٢ تقدم المؤسسة خدمات متنوعة للمجتمع المحلي في ضوء إمكاناتها. - تضع المؤسسة برنامجًا لخدمة المجتمع المحلي في ضوء احتياجاته. - تفعل المؤسسة برنامج خدمة المجتمع وتقيم مخرجاته.
	الخامس: ضمان الجودة والمساءلة	المعيار الأول: النظام الداخلي لضمان الجودة	٥-١ النظام الداخلي لضمان الجودة: ٥-١-١ تضع المؤسسة نظامًا داخليًّا لضمان الجودة: - تقوم المؤسسة بعمليات مراجعة داخلية لأداءاتها دوريًا. - تفعل وحدة التدريب والجودة برامج التنمية المهنية لتحسين الأداء. - تطبق المؤسسة قواعد المساءلة على كافة المستويات.
		المعيار الثاني : التقويم الذاتي والتحسين المستمر	٥-٢ التقويم الذاتي والتحسين المستمر: ٥-٢-١ تقوم المؤسسة بعمليات التقويم الذاتيّ في ضوء نواتج التعلّم المستهدفة. - تعدُّ المؤسسة برنامجًا للتقويم الذاتي. - تتيح المؤسسة نتائج التقويم الذاتيّ للأطراف المعنية. ٥-٢-٢ تضع المؤسسة خطة للتحسين المستمر للأداء الشامل. - تضع المؤسسة خطة التحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم الذاتي. - تتابع المؤسسة تنفيذ خطة التحسين بصفة مستمرة.

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات
الفاعلية التعليمية	السادس: المتعلّم		٦-١ نواتج التعلّم المستهدفة: ٦-١-١ يحقق المتعلّم نواتج التعلّم المستهدفة في اللغة العربية: - يحقق المتعلّم مستوى التحصيل المطلوب في اللغة العربية وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - يتمكن المتعلّم من مهارات اللغة العربية وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - تتطور مستويات نواتج تعلّم اللغة العربية خلال السنوات الثلاث الأخيرة. ٦-١-٢ يحقق المتعلّم نواتج التعلّم المستهدفة في اللغة الأجنبية. - يحقق المتعلّم مستوى التحصيل المطلوب في اللغة الأجنبية وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - يتمكن المتعلّم من مهارات اللغة الاجنبية وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - تتطور مستويات نواتج تعلّم اللغة الأجنبية خلال السنوات الثلاث الاخيرة. ٦-١-٣ يحقق المتعلّم نواتج التعلّم المستهدفة في الرياضيات: - يحقق المتعلّم مستوى التحصيل المطلوب فى الرياضيات وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - يتمكن المتعلّم من مهارات الرياضيات وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - تتطور مستويات نواتج تعلّم الرياضيات خلال السنوات الثلاث الأخيرة. ٦-١-٤ يحقق المتعلّم نواتج التعلّم المستهدفة في العلوم: - يحقق المتعلّم مستوى التحصيل المطلوب فى العلوم وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة. - يتمكن المتعلّم من مهارات العلوم وفقا لنواتج التعلّم المستهدفة. - تتطور مستويات نواتج تعلّم العلوم خلال الثلاث سنوات الاخيرة. ٦-١-٥ يحقق المتعلّم نواتج التعلّم المستهدفة في الدراسات الاجتماعية:

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات
			- يحقق المتعلّم مستوى التحصيل المطلوب فى الدراسات الاجتماعية وفقاً لنواتج التعلّم المستهدفة.
			- يتمكن المتعلّم من مهارات الدراسات الاجتماعية وفقًا لنواتج التعلّم المستهدفة.
			- تتطور مستويات نواتج تعلّم الدراسات الاجتماعية خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
			٦-٢ المهارات العامة:
			٦-٢-١ يتبع المتعلّم العادات والقواعد السليمة:
			- يشارك المتعلّم في أنشطة التوعية الصحية داخل المؤسسة.
			- يمارس المتعلّم العادات: الصحية، والغذائية السليمة.
			- يتبع المتعلّم قواعد الأمن والسلامة في أداءاته.
			٦-٢-٢ يوظف المتعلّم تكنولوجيا المعلومات والاتصال:
			- يستخدم المتعلّم تكنولوجيا المعلومات في عمليات التعلّم.
			- يمارس المتعلّم المهارات الاجتماعية السليمة مع الآخرين.
			٦-٢-٣ يوظف المتعلّم المهارات الاجتماعية.
			- يمارس المتعلّم مهارات اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.
			- يحترم المتعلّم العمل اليدوي والمهن المختلفة في المجتمع.
			٦-٣ جوانب وجدانية إيجابية:
			٦-٣-١ يتوافر لدى المتعلّم اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية.
			- يكتسب المتعلّم اتجاهات إيجابية نحو الدراسة بالمؤسسة.
			- يشارك المتعلّم في ممارسة أنشطة متعددة، وفقاً لميوله.
			٦-٣-٢ يلتزم المتعلّم بالقيم، والحقوق، والواجبات:
			- يراعي المتعلّم القيم الاجتماعية.
			- يحرص المتعلّم علي حق وقه ويؤدي واجباته

المجال	المجال الفرعي	المعايير		المؤشرات
	السابع: المعلم	المعيار الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلّم	٧-١	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلّم:
			٧-١-١	يخطط المعلم لعمليتي التعليم والتعلّم في ضوء نواتج التعلّم المستهدفة.
			-	يخطط المعلم الدروس بما يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلّم.
			-	يصمم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلّم متمركزة حول المتعلّم، لتحقيق نواتج التعلّم المستهدفة.
			-	يصمم المعلم أساليب وأدوات تقويم تتسق مع نواتج التعلّم المستهدفة.
		المعيار الثاني : تنفيذ عمليتي التعليم والتعلّم	٧-٢	تنفيذ عمليتي التعليم والتعلّم:
			٧-٢-١	ينمي المعلم جوانب التعلّم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلّمين.
			-	يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلّم تحقيق نواتج التعلّم المستهدفة.
			-	يوظف المعلم: المادة العلمية لتخصصه ومشكلات المجتمع.
			-	يستخدم المعلم أنشطة ومواقف تعليمية تنمى المهارات الحياتية لدى المتعلّمين.
			٧-٢-٢	يدير المعلم عملية التعلّم بكفاءة:
			-	يدير المعلم وقت التعلّم، في ضوء احتياجات المتعلّمين، ومتطلبات العملية التعليمية.
			-	يوظف المعلم الأدوات والتجهيزات المتاحة بالمؤسسة في عمليتي التعليم والتعلّم.
			-	يوظف المعلم البيئة الخارجية في عمليتي التعليم والتعلّم.
			-	يراعي المعلم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلّم (عند الدمج).
			-	يوفر المعلم بيئة تعلّم تراعي المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
			-	يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلّم ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات
			– يفعل المعلم مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية.
			٧–٢–٤ يستخدم المعلم أنشطة تربوية تحقق نواتج التعلّم
			– يشجع المعلم المتعلّمين على استخدام مصادر معرفة متعددة.
			– يستخدم المعلم أنشطة تربوية متعددة تناسب جميع المتعلّمين.
		المعيار الثالث: أساليب تقويم فعالة	٧–٣ أساليب تقويم فعالة:
			٧–٣–١ يطبق المعلم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلّم
			– يستخدم المعلم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلّم المعرفية.
			– يستخدم المعلم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلّم المهارية.
			– يستخدم المعلم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلّم الوجدانية.
			٧–٣–٢ يستفيد المعلم من نتائج تقويم المتعلّمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.
			– يحسن المعلم أداءات المتعلّمين في ضوء نتائج التقويم.
			– يناقش المعلم نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلّمين.
			– يقدم المعلم برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقويم.
		المعيار الرابع: أنشطة مهنية فعالة	٧–٤ أنشطة مهنية فعالة:
			٧–٤–١ يوفر المعلم مناخًا صفيًّا داعمًا لعمليتي التعليم والتعلّم
			– يشجع المعلم المتعلّمين على المناقشة والحوار، وتقبل الرأي الآخر.
			– يتعامل المعلم مع المتعلّمين بشفافية، ومساواة، وعدالة.
			٧–٤–٢ يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنيًا:
			– يشارك المعلم في الدورات والبرامج التدريبية.
			– يوظف المعلم محتوى الدورات التدريبية في العملية التعليمية.
			– يوظف المعلم مصادر المعرفة المتعددة في مواقف التعلّم.
			– يتبادل المعلم الخبرات مع الزملاء.
			– يعدل المعلم أداءاته في ضوء نتائج التقويم.

المجال	المجال الفرعي	المعايير		المؤشرات
	الثامن: المنهج الدراسي	المعيار الأول: ممارسات داعمة للمنهج	٨-١	ممارسات داعمة للمنهج:
			٨-١-١	تتوافر خريطة متكاملة للمنهج.
			-	تتناسب نواتج التعلّم المستهدفة المتضمنة بخريطة المنهج مع طبيعة المرحلة الدراسية.
			-	تتسق أنشطة التعليم والتعلّم مع نواتج التعلّم المستهدفة بخريطة المنهج.
			٨-١-٢	ينمي المنهج مهارات المتعلّمين:
			-	يشجع المنهج المتعلّمين على احترام العمل اليدوي والمهن المختلفة في المجتمع.
			-	يوظف المنهج في تنمية المهارات الحياتية وريادة المشروعات للمتعلّمين.
			٨-١-٣	توظف إمكانات البيئة والمجتمع في تنفيذ المنهج
			-	يسهم تنفيذ المنهج في نشر ثقافة استخدام الموارد البيئية والحفاظ عليها.
			-	توظف إمكانات المجتمع المحيط بالمؤسسة في تنفيذ أنشطة المنهج.
	التاسع: المناخ التربوى	المعيار الأول: بيئة داعمة للتعليم والتعلّم	٩-١	بيئة داعمة للتعليم والتعلّم:
			٩-١-١	توفر المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي
			-	تقدم المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي للمتعلّمين.
			-	تقدم المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي للعاملين، وأولياء الأمور.
			٩-١-٢	توفر المؤسسة مناخًا داعمًا لعمليتي التعليم والتعلّم.
			-	تتوافر بالمؤسسة ثقافة صحية للمتعلّمين، والعاملين.
			-	تقدم المؤسسة توعية للمتعلّمين عن احتياطات الأمن والسلامة.
		المعيار الثانى: بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية	٩-٢	بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية:
			٩-٢-١	تدعم المؤسسة العلاقات الإنسانية بين أعضائها والمجتمع المحلي
			-	يظهر بين أعضاء المؤسسة التعاون، والاحترام المتبادل.
			-	يظهر بين أعضاء المؤسسة، والمجتمع المحلي التعاون، والاحترام المتبادل.

المجال	المجال الفرعي	المعايير	المؤشرات	
			–	يتوافر مناخ داعم لرضاء العاملين والمتعلّمين والمعنيين عن المؤسسة.
			٩–٢–٢	يتوافر بالمؤسسة مناخ داعم لثقافة المواطنة، والانتماء، واحترام القانون
			–	تتسم بيئة المؤسسة بالانضباط، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل.
			–	تسود المؤسسة ثقافة المواطنة، الانتماء، والالتزام بالقيم.

ملحق رقم (٥)

معايير مجلس أبو ظبي للتعليم

المعيار	المؤشرات
معيار الأداء الأول: الأهداف التي يحققها الطلاب ومستوى التقدم الذي يحرزونه. يتم تقييم الجوانب الآتية:	يغطي هذ المعيار مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعلوم وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين من الجوانب الآتية: ١. سياسات تتعلق باختبارات قياس مستوى الطلاب المتقدمين للالتحاق بها ومعايير قبول ورفض الطلاب وقياس تقدمهم ونسبة نجاحهم ورسوبهم من عام لآخر، ومعدل تسرب الطلاب من عام لآخر. ٢. المعايير التي يعمل عليها الطلاب في المراحل المختلفة في السنوات الثلاث الأخيرة في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة والرياضيات والتفكير الناقد والحر واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعلوم. متضمنة نتائج أداء الطلاب خلال الأعوام الثلاثة الماضية في الاختبارات الوطنية والامتحانات الحكومية، ومقاييس التقدم الموحدة. ٣. المعايير التي تمَّ إنجازها والتقدم الذي أحرزه الطلاب في مختلف المراحل خلال السنوات الثلاث الأخيرة: في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية والعلوم. ٤. مدى تمكن الطلاب من إظهار مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل القدرة على: العمل المستقل والعمل الجماعي، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، والبحث، وجمع البيانات والاستفادة منها بشكل فعّال، عرض النتائج، ومهارات التفكير الإبداعي. ٥. المعايير والتقدم الذي أحرزه الأطفال في مرحلة رياض الأطفال. ٦. المعايير والتقدم الذي أحرزه الطلاب في مختلف المراحل في المواد الدراسية غير المذكورة أعلاه.

المعيار	المؤشرات
	٧. نسبة الاستعانة بالاختبارات القياسية المعتمدة وذات الجودة المرتفعة لقياس مستوى تقدم الطلاب وإنجازاتهم. ٨. البيانات الخاصة بالطلاب الذين تركوا الدراسة بالمدرسة. ٩. تحديد الاختلاف بين الذكور والإناث (إن وجد) أو بين الطلاب من جنسيات مختلفة من ناحية المعايير التي تم إنجازها، والتقدم الذي تم إحرازه. وهذا يشمل الطلاب الذين يتحدثون لغة مختلفة عن لغة التدريس في المدرسة والطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والطلاب المتفوقين والموهوبين.
معيار الأداء الثاني: التطور الشخصي للطلاب. يتم تقييم الجوانب الآتية:	١. تطور ثقة الطلاب بأنفسهم وما إذا كانوا إيجابيين فيما يتعلق بالتعلّم والأنشطة الأخرى وأنهم يستمتعون بالحياة المدرسية. ٢. تعلّم الطلاب وتطويرهم لأخلاقيات عامة بالتوافق مع خلفياتهم الثقافية مع تفهمهم واحترامهم لوجهات نظر الآخرين باختلافه. ٣. تنمية احترام الطلاب لقيم دولة الإمارات العربية المتحدة واستيعابهم واحترامهم للثقافات الأخرى الموجودة على أرض الدولة. ٤. تنمية مراعاة الطلاب لشعور الآخرين، ويتصرفون بصورة لائقة ويعاملون زملائهم والبالغين باحترام. ٥. تنمية مشاركة الطلاب في الأنشطة المجتمعية والثقافية والعلمية والرياضية وغيرها ومدى مساهمتهم الإيجابية في الصف والمجتمع. ٦. تنمية فهم وإدراك الطلاب لكيفية العيش بطريقة صحية وآمنة. ٧. تنمية مهارات الطلاب الاجتماعية والشخصية كالقدرة على المثابرة والتكيف وحب الاستطلاع والمرونة التي تساعدهم في المراحل التعليمية القادمة، وخوض مجالات العمل في المستقبل.
معيار الأداء الثالث: جودة مستوى التدريس يتم تقييم الجوانب الآتية:	١. مدى تعرّف وفهم المعلمين للمادة التي يدرّسونها. ٢. أثر التدريس على تحصيل الطلاب وتقدمهم ومشاركتهم وتطورهم الشخصي. ٣. مستوى تحصيل الطلاب من خلال الاستماع إلى المعلم والتفاعل مع بعضهم البعض، والتفكير المستقل وطرح الأسئلة والاعتماد على الذات من خلال العمل المستقل والجماعي.

المعيار	المؤشرات
	٤. مدى جودة توضيح أهداف الدرس من قبل المعلم بحيث يدرك الطلاب ما يحتاجونه للتعلّم وإمكانية الحكم على مدى استيعابهم له. ٥. مدى قدرة أساليب التدريس والمصادر التعليمية على جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم للتعلّم، ودعم تطوير مهاراتهم. ٦. مدى حرص المعلمين على الأخذ بالاعتبار المستوى السابق لتحصيل الطلاب عند قيامهم بتخطيط الدروس وتدريسها. ٧. مدى جودة التدريس في التأكيد على توفير التحدي والدعم للطلاب بحيث يستطيع الجميع الإفادة منه. ٨. مدى جودة العلاقات الصفية وفاعلية إدارة السلوك. ٩. مدى جودة وفائدة الكوادر المساعدة. ١٠. توثيق التقييم التربوي بما في ذلك التقييم الذاتي من قبل الطلاب لكي يتعرفوا على مدى تقدمهم واستيعاب أهدافهم الخاصة بالتحسين. ١١. هل هناك عدم استقرار أو تغييرات دائمة في المعلمين بالمدرسة لها الأثر السلبي على فاعلية التدريس. ١٢. هل هناك اعتماداً مفرطا على الدروس الخصوصية لضمان تقدم الطلاب. ١٣. يشارك المعلمون في برامج التدريب والتنمية المهنية لزيادة معارفهم والارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم.
معيار الأداء الرابع: تلبية المناهج الدراسية لاحتياجات الطلاب يتم تقييم الجوانب الآتية:	١. أثر المناهج في توفير الحافز للتعلّم لدى الطلاب وتشجيع تقدم مستواهم العلمي، بخاصة في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعلوم، وفي تطوير مهارات التعلّم والمؤهلات الشخصية لديهم. ٢. نجاح المدرسة في تطبيق المناهج الدراسية الشاملة والمتوازنة والتي تشجع على فهم طبيعة الأسرة الإماراتية وقيم وثقافة وتنوع المجتمع المحلي في أبوظبي وكذلك على مستوى الإمارات بصفة عامة. ٣. مدى التخطيط للمناهج والعمل على تحديدها لقياس نتائجها المرجوة والتوقعات لكل جانب من جوانبها، ومدى ملائمة المناهج الدراسية في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية لجميع الطلاب (البنين والبنات)،

المعيار	المؤشرات
	وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومن هم بحاجة إلى دعم تداول اللغة المستخدمة في المدرسة، وكذلك الطلاب الموهوبين والمتفوقين. ٤. مدى التوسع خارج إطار المناهج الرسمية لتشمل الأنشطة اللاصفية وغيرها من الأنشطة. ٥. مدى جودة المناهج في إعداد الطلاب للمراحل التالية من تعليمهم وللحياة العملية وكذلك للعب أدوارهم كمواطنين مستقبلا. ٦. مدى التواصل الفعال مع الشركاء والجهات الرسمية المعنية الخارجية من أجل دعم وتعزيز تعلّم الطلاب.
معيار الأداء الخامس: حماية الطلاب ورعايتهم وارشادهم ودعمهم يتم تقييم الجوانب الآتية:	١. مدى امتلاك المدرسة للأخلاقيات الإيجابية بخصوص رعاية الطلاب، ووجود نظام رعاية لتوفير الدعم الذي يضمن تقدمهم علمياً وشخصياً. ٢. مدى توفير المدرسة لبيئة آمنة لطلبتها، تلبي جميع متطلبات مجلس أبوظبي للتعليم المتعلقة بالبيئة والصحة والسلامة. ٣. مدى حِرص المدرسة على التحقُق من أن كافة الموظفين العاملين لديها على مُستوى من الخُلُق الرفيع، ناهيك عن اطلاعِهم باستمرار على الخُطوات التي يجب اتخاذها في حال وُقوع، أو الشك بوُقوع، أية حالة اعتداء. ٤. ما إذا كانت المدرسة جادة في حماية الطلاب من حالات التسلط والعدوانية والعنف والتهديد من أي مصدر، وأن لديها إجراءات مناسبة في حال وجود شك أو دليل على حصول أي من هذه الأعمال. ٥. ما إذا كانت المدرسة تحتفظ بسجل للحضور اليومي الذي يوثق الغياب وأسبابه، ومتابعة الغياب أو التأخير غير المبرر، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لضمان الحفاظ على معدلات حضور مرتفعة. ٦. ما إذا كانت العقوبات عادلة، بما في ذلك عقوبة الفصل، وتقوم على أساس من الممارسات والقوانين الواضحة والتي يتم الالتزام بها من جميع العاملين. ٧. ما إذا كان العقاب البدني ممنوعاً.

المعيار	المؤشرات
	٨. ما إذا كانت المدرسة تضمن توفير الفرصة والمرافق المناسبة للطلاب لأداء الصلاة. ٩. مدى جودة العيادة المدرسية وتوافر أدوات الاسعافات الأولية في جميع أنحاء المدرسة، والترتيبات اللازمة لتخزين وتوزيع الأدوية. ١٠. مدى جودة الإرشاد الطلابي لدى تحديد خيارات الطلاب حول المواد التي سيقومون بدراستها ووجهتم بعد الانتهاء من الدراسة.
معيار الأداء السادس: جودة المباني والمنشآت والمرافق المدرسية **يتم تقييم الجوانب الآتية:**	١. مدى ملاءمة حجم ومساحة المباني والمنشآت المدرسية وقطعة الأرض المقامة عليها المدرسة، وتلبيتها جميعًا لمتطلبات وشروط المجلس والقوانين المتعلقة بالمدارس الخاصة. ٢. مدى ملاءمة أعمال الصيانة الخاصة بالمباني والمنشآت المدرسية للعمليات والخدمات التعليمية ذات الجودة التي يتم تقديمها. ٣. مدى ملاءمة ودعم المرافق المدرسية للمنهاج الدراسي. ٤. كون المباني المدرسية تعكس ممارسات البيئة والصحة والسلامة، وبذلك تضمن أن مباني ومرافق المدرسة آمنة ومناسبة للغرض الذي أنشئت من أجله. ٥. مدى قيام كبار المسئولين والعاملين بالمدرسة بتحمل مسئولية متابعة كافة الشؤون والممارسات الصحية واتباع إجراءات السلامة فيما يتعلق بالمرافق والمنشآت المدرسية. ٦. مدى حرص إدارة المدرسة على القيام بإجراء اختبارات دورية على الأجهزة والأنظمة الكهربائية والمعدات والأجهزة الأخرى بالمدرسة والتأكد من صيانتها وتشغيلها في أماكن آمنة وملائمة. ٧. ما إذا كانت هناك إجراءات موضوعة ومطبقة فيما يتعلق بالاستخدام الآمن للمواد والأجهزة الخطرة وتخزينها في أماكن آمنة. ٨. توافر إجراءات الأمن الجيدة والكفيلة بمنع الأشخاص غير المسموح أو المصرح لهم من دخول المدرسة. ٩. استخدام المساحات المتاحة والتسهيلات لتوفير خبرات تعليمية غنية. ١٠. مدى ملاءمة المبنى والمرافق المدرسية وتلبيتها لاحتياجات جميع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء الأكاديمية أو الحسية.

المعيار	المؤشرات
معيار الأداء السابع: مصادر المدرسة التي تدعم أهدافها **يتم تقييم الجوانب الآتية:**	١. مدى جودة مجموعة المصادر التعليمية التي توفرها المدرسة من حيث الكم والنوع لدعم تدريس المناهج الدراسية التي تطبقها المدرسة بشكل كافٍ. ٢. مدى كفاية أعداد ومؤهلات الهيئات التدريسية الأكفاء والهيئات الأخرى بالمدرسة بما يمكّن المدرسة من تطبيق المناهج الدراسية المعتمدة. ٣. مدى كفاية مخزون المدرسة من المعدات والأجهزة الحديثة والمواد والمصادر التعليمية الأخرى. ٤. مدى تعدد المصادر في قاعات الدراسة. ٥. مستوى جودة المرافق والمختبرات والمصادر الخاصة بتقنية المعلومات في المدرسة. ٦. مستوى جودة المكتبة المدرسية وما تشتمل عليه من مصادر. ٧. مستوى جودة المرافق والمختبرات والمصادر الخاصة بالعلوم في المدرسة. ٨. مستوى جودة المرافق/المنشآت الرياضية ومنشآت التربية البدنية والألعاب. ٩. ما إذا كانت جميع وسائل المواصلات في المدرسة يتم صيانتها وفق أعلى معايير السلامة والدقة. ١٠. ما إذا كانت عمليات تخزين وتحضير واستهلاك المواد الغذائية متوافقة مع متطلبات الصحة والنظافة.
معيار الأداء الثامن : فاعلية القيادة والأداء التربوية **يتم تقييم الجوانب الآتية:**	١. مدى حرص ملاك/أصحاب المدرسة وإدارتها على التحقق من التزام المدرسة بتلبية المتطلبات والشروط والقوانين واللوائح المعتمدة من قبل مجلس أبوظبي للتعليم. ٢. مدى استقلالية الآراء والدعم المقدم من أعضاء مجلس أمناء المدرسة ومالك/صاحب المدرسة و/أو الأشخاص المعنيين الآخرين، وما إذا كانت لديهم أدوار ومسؤوليات واضحة يقومون بأدائها بالشكل المطلوب. ٣. مدى قدرة القيادة المدرسية على تمكين المُجتمع المحلي من فهم وتقدير الإرث، والقيم، والأولويات، والتطلُعات التي يصبو إليها مجتمع دولة الإمارات العربية المُتحدة. ٤. مدى قيام القيادة التربوية في المدرسة بعملية تقييم لأداء المدرسة وتوفير التوجهات الاستراتيجية وتحفيز الطلاب والعاملين فيها وتلقّي الدعم والتأييد من أولياء الأمور.

المعيار	المؤشرات
	٥. مدى حرص المدرسة على الاهتمام بآراء وملاحظات أولياء الأمور وأخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات. ٦. مدى إلمام المدرسة بنقاط القوة والضعف لديها من خلال إجراءات التقييم التي تقوم بها لقياس أداء الطلاب والاستفادة من هذه المعلومات في تحديد أولويات التطوير والتحسين. ٧. مدى جودة أداء وعمل القيادة والإدارة المدرسية على جميع المستويات وحرصها عل التمسك بالمعايير الأخلاقية الموضوعة من قبل مجلس أبوظبي للتعليم بما ينعكس على نشر فلسفة التطوير المستمر والحرص على تحقيقها على كافة المستويات بالمدرسة. ٨. مدى القدرة على إدارة الموارد المالية للمدرسة بكفاءة وفعالية وبما يتلاءم مع تحقيق الأولويات الاستراتيجية بالمدرسة. ٩. قيمة الرسوم الدراسية ومدى ملاءمتها مقارنة بما توفره المدرسة من مستوى تعليمي وخدمات. ١٠. توافر الكشوف والسجلات المالية الدقيقة والتي يتم مراجعتها والتدقيق عليها من قبل إحدى الشركات المعتمدة من المجلس. ١١. ما إذا كانت رواتب المعلمين والعاملين بالمدرسة منصفة ومناسبة وتدفع أسبوعيًّا أو شهريًّا بشكل منتظم. ١٢. ما إذا كانت المدرسة تحترم عقود العمل مع موظفيها وتضمن توفير شروط العمل الجيدة. ١٣. ما إذا كانت المدرسة تضمن توفير أماكن السكن بظروف جيدة مع توافر إمكانية التحسن بما في ذلك القدرة على توفير مبانٍ جديدة. ١٤. ما إذا كانت المدرسة توفر الاهتمام المطلوب والمناسب تجاه صحة الطلاب وسلامتهم ورعايتهم. ١٥. ما إذا كان للمدرسة علاقات تربطها مع المؤسسات الخارجية سواء المحلية أو الدولية. ١٦. مدى تواصل المدرسة مع أولياء الأمور وتزويدهم بالمعلومات الضرورية عن تطور مستوى أبنائهم العلمي والشخصي.

المعيار	المؤشرات
	١٧. ما إذا كان يوجد في المدرسة إجراءات للتعامل مع شكاوي أولياء الأمور.
ملخص التقييم : الفاعلية العامة للمدرسة يتم تقييم الجوانب الآتية:	١. تحقيق أهداف المدرسة التي من خلالها تضمن تقدم وتحسن أداء الطلاب لاسيما في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية، وتقنية المعلومات والاتصالات، والعلوم، بحيث يتم تحقيق المستويات المطلوبة التي توازي المستويات العالمية. ٢. تشجيع تطور الطلاب الشخصي بحيث يمتلكون القدرات ويكتسبون الثقة بأنفسهم ويستطيعون فهم أنفسهم وفهم واحترام الآخرين. ٣. توفير مستوى تدريس جيد يؤسس للتقدم العلمي لجميع الطلاب واكتسابهم لمهارات التعلّم والتحصيل والتميز الشخصي. ٤. توفير مناهج ثرية ومتنوعة تغطي المواضيع الرئيسية وتلبي الاحتياجات الفردية وتزود الطلاب بفهم لقيم وثقافة ومجتمع الإمارات العربية المتحدة وإعدادهم للمرحلة التالية من حياتهم. ٥. توفير الرعاية والحماية الجيدة لجميع الطلاب والتي تمكنهم من أن يشعروا بالأمان والتقدير وأنهم سيجدون الدعم عند الحاجة إليه، وكذلك الإرشاد عند الحاجة إلى الاختيار الصحيح. ٦. توفير المنشآت التعليمية والمرافق الجيدة التي تضمن صحة وسلامة جميع الطلاب وتدعم عملية تعلّمهم بشكل فاعل. ٧. توظيف المعلمين الأكفاء والمؤهلين تأهيلًا مناسبًا والحفاظ عليهم، وتوفير مخزون مناسب من أدوات التكنولوجيا الحديثة وأي مصادر أخرى بحيث يتم حفظها وتخزينها بشكل آمن. ٨. قيادة وإدارة المدرسة بشكل جيد على جميع المستويات لضمان توفير المخرجات التعليمية المتميزة للطلاب، وتقديم نوعية جيدة من التعليم واستغلال المصادر بشكل فاعل والتأكد من صحة وسلامة الطلاب والاعتراف بأداء موظفيها وتكريمهم. ٩. امتلاك القدرة على مواصلة التطوير والتحسين.

ملحق رقم (٦)

مقارنة محتويات معيار الرؤية بين النماذج

سيتا	إدفانس إد	مكتب التربية العربي لدول الخليج	مصر	الإطار المرجعي	المدارس الخاصة
١- تمتلك المدرسة رؤية، وفكر، ورسالة مكتوبة بوضوح وتمَّ توصيلها لمجتمع المدرسة (الإداريين، وأعضاء مجلس الإدارة، والمعلمين، والعاملين، وأولياء الأمور والطلاب). ٢- فكر المدرسة، ورسالتها وأهدافها ملائمة للطلاب ولا تسمح بالتمييز ضد أي قطاع معترف به من المجتمع. ٣- تحدد المدرسة بالاشتراك مع هيئة الإدارة وممثلي المعلمين الأهداف العامة للوصول لتحقيق الرسالة وإنشاء نظام لتنفيذ وتوثيق	١- تمتلك المدرسة غرض وتوجه يلتزم بتوقعات عالية للتعلّم وكذلك قيم ومعتقدات مشتركة حول التعليم والتعلّم وتتواصل بها للمعنيين. ٢- تنهمك المدرسة في عملية منهجية وشاملة لمراجعة وإعادة النظر في غرض المدرسة لضمان نجاح الطلاب وتتواصل بها للمعنيين. ٣- تلتزم قيادة المدرسة والموظفين بثقافة تقوم على قيم ومعتقدات مشتركة حول التعليم والتعلم وتدعم برامج تعليمية منصفة تتحدى خبرات	١/١ تحدد رسالة المدرسة وأهدافها وقيمها بالاشتراك مع منسوبي المدرسة. ٣/١ رسالة المدرسة وأهدافها وقيمها موثقة ومعروفة ومقبولة لدى المستفيدين الداخليين والخارجيين. ٥/١ رسالة المدرسة وقيمها وأهدافها واضحة في كل جوانب الحياة المدرسية وتوجه طرق التدريس ومناهج التعلم والإجراءات والقرارات التي تتخذها إدارة المدرسة. ٧/١ هناك مراجعات دورية	- توجد للمؤسسة رؤية واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها. - توجد للمؤسسة رسالة واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها. - تتسق الرسالة مع رؤية المؤسسة.	١- تعد المدرسة وثيقة واضحة ومعلنة للرؤية والرسالة وقيم حاكمة. ٢- تعد المدرسة خطتها التطويرية بناءً على نتائج المراجعة الذاتية لواقع المدرسة وأهدافها. ٣- تشتمل خطة المدرسة على الأهداف والنشاطات والإجراءات والمسؤوليات ومؤشرات الأداء، مصنفة وفقاً للمجالات التطويرية. ٤- تمتلك المدرسة فريقاً يدير عمليات التقويم والتخطيط	١-٣ تمتلك المدرسة وثيقة واضحة ومعلنة للرؤية والرسالة والقيم المهنية وتسعى لتحقيقها. ١-٤ تتماشى رسالة ورؤية وأهداف وقيم المدرسة مع قانون التعليم.

ملحق رقم (٦)

مقارنة محتويات معيار الرؤية بين النماذج (تابع)

سيتا	إدفانس إد	مكتب التربية العربي لدول الخليج	مصر	الإطار المرجعي	المدارس الخاصة
ومتابعة مدى تحقيق الهدف. ٤- رؤية المدرسة وفكرها ورسالتها هي التي تحكم المنهج وطرق التدريس تظهر في البحث وأفضل الممارسات فيما يختص بعملية التعليم والتعلّم. ٥- يتمُّ استعراض فكر المدرسة ورسالتها ومراجعتها إذا لزم الأمر، ويتمُّ توصيلها لمجتمع المدرسة بصورة دورية.	الطلاب والتي تشمل تحقيق مهارات التعلّم والتفكير والحياة. ٤- تنفذ قيادة المدرسة عملية التحسين المستمر التي تقدم اتجاه واضح لتحسين الظروف التي تدعم تعلم الطلاب.	لرسالة المدرسة وأهدافها ومدى مناسبتها لحاجات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ومتابعتها لنتائج الأبحاث وأفضل الممارسات في مجال التعلّم والتعليم.		والتطوير تمَّ اختياره وفقًا لمعايير. ٥- تستخدم إدارة المدرسة أسلوب التشاور مع أطراف العملية التعليمية أثناء التخطيط للأنشطة التطويرية. ٦- تتبع الإدارة المدرسية المنهجية العلمية في التخطيط والتقويم. ٧- تضع الإدارة المدرسية آليات واضحة لمتابعة وتقويم الخطة. ٨- خطة الإدارة المقرة بطريقة واضحة ومفهومة لجميع أطراف العملية التعليمية.	

ملحق رقم (٧)

مقارنة محتويات معيار المنهج بين النماذج

سيتا	إدفانس إد	مكتب التربية العربي لدول الخليج	مصر	مجلس أبو ظبي
يحتوي المنهج على المعلومات الأساسية والمهارات في كل مجال. يوجد دليل لكل مقرر، وتوصيف للمقرر، وأدوات لمساعدة مستخدميه بشكل مستمر. تستوفي المدرسة شروط برنامج التعلم، وتضع شروطًا مناسبة للمستوى الدراسي والتخرج تؤدي بالطالب إلى الارتقاء بمستواه الدراسي، والحصول على الدبلوما، والتعليم العالي و/ أو تؤهله للعمل. يعكس المنهج التزامًا بمبدأ المساواة وتقديرًا للاختلافات بالتأكيد على التنوع في طرق التدريس وحث كل طالب على التفوق. تتمُّ مراجعة المنهج دوريًا على أساس نتائج البحث على أساس نتائج البحث والتغيرات في المجالات الأكاديمية للتقييم والأهداف التربوية. تنفذ المدرسة خطة تربوية ومنهجية تعبر بوضوح عن الأهداف والتوقعات المرجوة من الطلاب في المراحل المختلفة.	يوجه منهج المدرسة، وتصميم التعليم، وتقييم الممارسات أنشطة المعلم وتعلم الطلاب ويضمنها. يوفر منهج المدرسة خبرات تعلم منصفة تتحدى قدرات الطلاب بما يكفل حصول جميع الطلاب على فرص كافية لتنمية مهارات التعلّم والتفكير والحياة التي تؤدي إلى النجاح في المستوى التالي. تتم متابعة تنفيذ المناهج الدراسية، والتدريس، والتقييم وتعدل	يعكس المنهج الدراسي فلسفة التعليم بالدولة ورؤيتها وأهدافها. يستوفي المنهج المتطلبات المحددة من إدارة التعليم بالمنطقة ووزارة التربية والتعليم. يفي المنهج الدراسي بالاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية والبدنية للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة منهم. هناك تنظيم متكامل للمنهج والخطة الدراسية بناءً على توقعات واضحة ومحددة لتعلّم الطلاب، بحيث يتم تقديم مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية في كل مادة دراسية، ويتم تحديد الأنشطة الصفية واللا صفية بوضوح. ينظم المنهج بشكل أفقي	تتوافر خريطة متكاملة للمنهج. تتناسب نواتج التعلم المستهدفة المتضمن بخريطة المنهج مع طبيعة المرحلة الدراسية. تتسق أنشطة التعليم والتعلم مع نواتج التعلم المستهدفة بخريطة المنهج. ينمي المنهج مهارات المتعلمين. يشجع المنهج المتعلمين على احترام العمل اليدوي والمهن المختلفة في المجتمع. يوظف المنهج في تنمية المهارات الحياتية وريادة المشروعات للمتعلمين. توظف إمكانات البيئة والمجتمع في تنفيذ المنهج يسهم تنفيذ المنهج في نشر ثقافة استخدام الموارد البيئية والحفاظ عليها. توظف إمكانات المجتمع المحيط بالمؤسسة في تنفيذ أنشطة المنهج.	أثر المناهج في توفير الحافز للتعلّم لدى الطلاب وتشجيع تقدم مستواهم العلمي في جميع المواد، وفي تطوير مهارات التعلم والمؤهلات الشخصية لديهم. نجاح المدرسة في تطبيق المناهج الدراسية الشاملة والمتوازنة والتي تشجع على فهم طبيعة الأسرة الإماراتية وقيم وثقافة وتنوع المجتمع المحلي في أبوظبي وكذلك على مستوى الإمارات بصفة عامة. مدى التخطيط للمناهج والعمل على تحديدها لقياس نتائجها المرجوة والتوقعات لكل جانب من جوانبها، ومدى ملاءمة المناهج الدراسية في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية لجميع الطلاب (البنين والبنات)، وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومن هم بحاجة إلى دعم تداول اللغة المستخدمة

ملحق رقم (٧)

مقارنة محتويات معيار المنهج بين النماذج (تابع)

سيتا	إدفانس إد	مكتب التربية العربي لدول الخليج	مصر	مجلس أبو ظبي
تساعد الخطة التربوية والمنهجية على تفاعل الطلاب النشيط في عملية التعلم، وتوفر الفرص لاستكشاف تطبيقات مهارات التفكير الأكثر تقدمًا، بالإضافة للبحث عن الأساليب الحديثة في التطبيقات التربوية. تسير المقررات، والكتب الدراسية، والخطط التربوية، والأنشطة التربوية، والخدمات المساعدة، والمصادر، وتقييم مستوى تعلم الطلب في خط واحد وهي مناسبة للطلاب.	بمنهجية وفقًا للبيانات التي يتم جمعها من التقييمات المتعددة لتعلم الطلاب ومراجعة الممارسات المهنية.	ورأسي عبر المستويات الدراسية المختلفة لضمان الاستمرارية والتكامل فيما بين المواد الدراسية والأقسام المختلفة. تطبق المدرسة خطة واضحة تعبر بوضوح عن الأهداف والتوقعات المرجوة من الطلاب في المراحل المختلفة. هناك قائمة بالمهارات والمعارف المطلوبة من الطلاب والمتوقعة منهم المتضمنة في المنهج الرسمي أو الإضافي، وعمليات التقييم المستخدمة لكل مجال من مجالات التعلّم.		في المدرسة، وكذلك الطلاب الموهوبين والمتفوقين. مدى التوسع خارج إطار المناهج الرسمية لتشمل الأنشطة اللاصفية وغيرها من الأنشطة مدى التوسع خارج إطار المناهج الرسمية لتشمل الأنشطة اللاصفية وغيرها من الأنشطة. مدى جودة المناهج في إعداد الطلاب للمراحل التالية من تعليمهم وللحياة العملية وكذلك للعب ادوابهم كمواطنين مستقبلاً.

ملحق رقم (٨)

مقارنة محتويات معيار تقييم التعلّم بين النماذج

سيتا	إدفانس إد	مكتب التربية العربي لدول الخليج	مصر	مجلس أبو ظبي
تمتلك المدرسة وتطبق نظام تقييم شامل لتعلم الطلاب يرتكز على مؤشرات أساسية وتوقعات للأداء، وتوجد إجراءات مستمرة لإعلام الطالب وولي الأمر بنتائج تعلّم الطالب. يوفر نظام التقييم بيانات حالية تتضمن بيانا عاما لأداء الطالب، وصفات المجتمع، ومجتمع المدرسة (المدرسون، والعاملون، والطلاب، وأولياء الأمور ورؤية المدرسة). وتوصل المدرسة هذه النتائج لكل أفراد مجتمع المدرسة المعنيين. يتم تقييم الأداء الفردي والعام للطلاب وتحليله كل عام باستخدام تقييم	تطبق المدرسة نظام تقييم شامل يوفر مدى من البيانات حول تعلم الطلاب وفعالية المدرسة وتستخدم النتائج لتوجيه التحسين المستمر. تعد المدرسة نظام تقييم الطلاب واضح المعالم وشامل وتصونه. يقوم المعلمون والإداريون ومعاونوهم باستمرار بجمع وتحليل، وتطبيق التعلّم من مجموعة واسعة من مصادر البيانات، بما في ذلك المقارنة والاتجاه بيانات حول تعلّم الطلاب، والتعليم، وتقييم البرامج، والظروف التنظيمية. يتم تدريب المعلمين	يستخدم المعلمون طرق تقييم متنوعة لتعرّف أداء الطلاب وتحديد معارفهم ومهاراتهم وكفاءاتهم ونموهم. يرتكز تقييم تعلم الطلاب على توقعات ومؤشرات أداء أساسية ومحكات واضحة لتعلم الطلاب وأدائهم. يتم تطوير وتطبيق نظام معلومات متكامل يشمل تحليلاً منظماً للبيانات لتقييم تقدم الطلاب بناءً على نتائج تعلّمهم، ويوفر بيانات مصنفة تساعد في صنع القرارات الخاصة بالتحسين المستمر. هناك نظام تقويم شامل يمكّن من تفسير نتائج التقييم لأداء الطلاب، وتقدمهم، وتقدم المدرسة في تحقيق أهدافها. تُكتب نتائج التقييم في شكل تقارير منتظمة وواضحة ومفهومة ترسل	يستخدم المعلم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلّم المعرفية. يستخلم المعلم أدوات متنوعية لتقويم نواتج التعلم المهارية. يستخدم المعلم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم الوجدانية. يحسن المعلم أداءات المتعلمي في ضوء نتائج التقويم. يناقش المعلم نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين. يقدم المعلم برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقويم.	المعايير يعمل عليها الطلاب في المراحل المختلفة في السنوات الثلاث الأخيرة في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة والرياضيات والتفكير الناقد والحر واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعلوم. متضمنة نتائج أداء الطلاب خلال الأعوام الثلاثة الماضية في الاختبارات الوطنية والامتحانات الحكومية، ومقاييس التقدم الموحدة. المعايير التي تم انجازها والتقدم الذي أحرزه الطلاب في مختلف المراحل خلال السنوات الثلاث الأخيرة: في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية والعلوم.

ملحق رقم (٨)

مقارنة محتويات معيار تقييم التعلّم بين النماذج (تابع)

سيتا	إدفانس إد	مكتب التربية العربي لدول الخليج	مصر	مجلس أبو ظبي
نموذجي معترف به عالميًّا بالإضافة إلى عدة معايير أخرى. يتضمن وضع وتطوير إجراءات التقييم اختبارًا سابقًا ولاحقًا لمستويات التحسن والأداء في مجال (أو مجالات) التعلم المدرج بها الطالب. يتم تقديم تقرير بأداء الطالب لولي الأمر بصورة منتظمة، ويتوافر إرشاد خاص بالتطور التعليمي للطلاب والأسر. تسجل المدرسة النتائج المؤثرة لتعلم الطلاب بعدة طرق.	والإداريين ومعاونيهم حول تقييم وتفسير واستخدام البيانات. تنخرط المدرسة في عملية مستمرة لتحديد التحسن في تعلم الطلاب التي يمكن التحقق منها، بما في ذلك الاستعداد للمستوى التالي والنجاح فيه. تتابع القيادة وتقدم معلومات شاملة حول تعلّم الطلاب، والظروف التي تدعم تعلم الطلاب، وتحقيق أهداف تحسين المدرسة لأصحاب المصلحة.	للمستفيدين (المعلمين، العاملين، الطلاب، أولياء الأمور). تستخدم نتائج التقييم الفردي والعام للطلاب بانتظام لتقويم فاعلية منهج المدرسة وطرق التدريس وأداء المعلمين، وتحديد احتياجات التعلّم الفردية والجماعية. تستخدم نتائج التقييم بانتظام لصنع القرارات وتطوير استراتيجيات لتحسين تعلّم الطلاب. يشترك المعلمون في اجتماعات دورية لمناقشة أعمال الطلاب ونتائج تقييم أدائهم بغرض مراجعة المنهج وتحسين استراتيجيات التعلّم. يسهم الطلاب في تقييم أدائهم ذاتيًّا ويقدمونه على تقدم تعلّمهم من خلال استخدام ملفات إنجاز.		مدى تمكن الطلاب من إظهار مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل القدرة على: العمل المستقل والعمل الجماعي، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، والبحث، وجمع البيانات والاستفادة منها بشكل فعّال، عرض النتائج، ومهارات التفكير الإبداعي. نسبة الاستعانة بالاختبارات القياسية المعتمدة وذات الجودة المرتفعة لقياس مستوى تقدم الطلاب وإنجازاتهم.

ملحق رقم (٩)

مثال مخرجات تعلم عامة لدرجة البكالوريوس من الإطار الوطني للمؤهلات لمقاطعة أونتاريو بكندا[1]

يتوقع أن يظهر المتعلّم عند التخرج ما يلي:

أولاً: عمق المعرفة واتساعها:

١ - معرفة متقدمة وفهم ناقد للمفاهيم الرئيسة، والطرق والمستجدات والمداخل النظرية والافتراضات في التخصص بشكل عام وفي أحد المجالات الدقيقة في التخصص.

٢ - فهم متقدم لكثير من المجالات العديدة في التخصص، ويشمل ذلك كلما كان مناسبًا، منظور بيني، ومعرفة تقاطع المجالات المعرفية في التخصص مع مجالات معرفية من تخصصات معرفية ذات صلة.

٣ - قدرة متقدمة على: (أ) جمع معلومات، ومراجعتها، وتقويمها، وتفسيرها، (ب) مقارنة جدارة عدة افتراضات أو خيارات خلاقة ترتبط بمجال أو أكثر في التخصص.

٤ - معرفة متقدمة وواسعة وخبرة في البحث في التخصص.

٥ - مهارات تفكير ناقد ومهارات تحليل متقدمة في إطار التخصص وخارجه.

٦ - قدرة على تطبيق التعلّم من مجال أو أكثر في إطار التخصص وخارجه.

ثانيًا: معرفة الطرق:

فهم طرق الاستقصاء أو النشاط الإبداعي أو كليهما في إطار التخصص بما يُمَكن من:

١ - تقويم ملاءمة مداخل مختلفة لحل المشكلات باستخدام أفكار وطرق موثوق بها.

٢ - بناء حجج أو حل مشكلات وتعزيزها باستخدام هذه الطرق.

٣ - وصف جوانب معينة من البحث المعاصر أو ما يكافئه من العمل الأكاديمي والتعليق عليها.

---

(1) Postsecondary Education Quality Assessment Board of Ontario, Canada. Available at:.http://192.139.188.172/PEQAB/index.asp? id1=10. accessed: Sept. 29, 200.

ثالثًا: تطبيق المعرفة:

١ - القدرة على مراجعة معلومات كمية ونوعية وعرضها وتقويمها نقديًا بهدف:

أ) بناء الحجج.

ب) التوصل إلى حكم موثوق به وفقًا للنظريات الرئيسة، والمفاهيم، والطرق المستخدمة في التخصص.

جـ) تطبيق المفاهيم والمبادئ وطرق التحليل في إطار التخصص وخارجه.

د) استخدام هذه المعرفة بطريقة مبدعة كلما كان ذلك ممكنًا.

٢ - القدرة على استخدام مدى من الطرق الموثوق بها بهدف:

أ) القيام بتحليل نقدي للحجج والافتراضات والمفاهيم المجردة والمعلومات.

ب) اقتراح حلول.

جـ) وضع أسئلة مناسبة لحل مشكلات.

د) حل مشكلة أو إيجاد عمل جديد.

٣ - القدرة على الاستخدام الناقد لمراجعة الأدبيات والمصادر المعرفية الأولية.

رابعًا: مهارات التواصل:

القدرة على التواصل الشفوي والكتابي بالمعلومات والحجج والتحليلات بدقة وموثوقية لمدى واسع من المستمعين.

خامسًا: إدراك حدود المعرفة:

معرفة حدود معرفة الفرد وقدراته، وتقدير عدم اليقين، وغموض وحدود المعرفة، وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على التحليل والتفسير؟

سادسًا: الكفاءة المهنية والاستقلالية:

١ - صفات ومهارات يمكن استخدامها في مجالات أخرى: الدراسة مستقبلاً والعمل والمشاركة المجتمعية، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب:

أ) المبادرة والمسئولية الفردية والمساءلة في السياقين الجماعي والفردي.

ب) العمل بفاعلية مع الآخرين.

جـ) اتخاذ القرار في مواقف معقدة.

٢ - القدرة على إدارة التعلّم في ظروف متغيرة، في إطار التخصص وخارجه، واختيار برنامج دراسي لتعلّم جديد.

٣ - السلوك بشكل لائق يحترم فيه كلاً من مهنته أو تخصصه، والمسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه.

ملحق رقم (١٠)

معايير المستوى الأول للاعتماد الأكاديمي
في الجمهورية اليمنية

المعيار الأول: رسالة المؤسسة التعلّمية وأهدافها
ومخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية

يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية رسالة وأهداف معلنة ومخرجات تعلّم للبرامج التعليمية واضحة تتسق مع سياسة واستراتيجية التعليم العالي، وتعكس ما تخططه المؤسسة التعليمة لإعداد الدارسين له. ويجب أن توجِه رسالة البرامج الأكاديمية وأهدافها عملية إعداد البرامج الأكاديمية، وعمليتي التخطيط واتخاذ القرار، وأن تشكل مرجعية عند تقويم مدى فعالية البرامج.

١-١ رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها:

يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية رسالة وأهداف واضحة المعالم، لا تتعارض مع أهداف قانون الجامعات اليمنية وقانون الجامعات الأهلية والتشريعات النافذة.

١-١-١ يتوافر للمؤسسة التعليمية رسالة وأهداف تمَّ إعدادها بالتشارك مع المنتفعين، وتعلن للمعنيين داخل المؤسسة وخارجها.

١-١-٢ تتناسب رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها مع مستوى مؤسسة التعليم العالي (معهد، كلية جامعية، جامعة) وطبيعتها (شاملة، تخصصية، مهنية،...).

١-١-٣ تترجَم رسالة للمؤسسة التعليمية وأهدافها في استراتيجيات على المدى المتوسط (٤-٥ سنوات على الأقل)، وتكون قابلة للتنفيذ في ضوء المصادر والموارد المتاحة.

١-١-٤ تتسق رسالة للمؤسسة التعليمية وأهدافها مع سياسة واستراتيجية التعليم العالي في اليمن.

١-٢ مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية:

يجب أن تتسق مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية مع رسالة المؤسسة التعليمية والمعايير المطلوبة في التخصص ومتطلبات الوظائف والمهن.

مؤشرات الأداء:

١ – ٢ – ١ تحدد مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية المستهدفة بوضوح من قبل مختصين بحيث تعكس طبيعة التخصص أو المهنة.

١ – ٢ – ٢ تُضمّن مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية في مواصفات المقررات الدراسية والأنشطة المطلوبة.

١ –٢ –٣ يتناسب مستوى مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية مع مستوى كل منها، بحيث تغطي الآتي:

١ - درجة الدبلوم العالي سنتان: بنهاية البرنامج يجب أن يكون الخريج قادرًا على:

أ) يطبق معارفه ومهاراته بشكل بناء في التعامل مع القضايا والمشكلات، وفي طلب المزيد من الإرشاد والمساعدة عند الحاجة.

ب) يتصرف بثقة ومسئولية في المواقف الشخصية والوظيفية.

جـ) يشارك بجدية في الأنشطة المصممة لتطوير معارفهم ومهاراتهم.

د) يتصرف بإخلاص ويتحمل المسؤولية، ويظهر التزامًا تجاه خدمة المجتمع.

٢- درجة الدبلوم العالي ثلاث سنوات: بنهاية البرنامج يجب أن يكون الخريج قادرًا على:

أ) يطبق معارفه ومهاراته بأقل قدر من التوجيه، مع إدراكه لحدود معارفه، وكيفية تأثير ذلك على التحليلات والتفسيرات المبنية على هذه المعارف. ويطلب المشورة عند الحاجة.

ب) يخطط لتنمية معارفه ومهاراته.

جـ) يفكر ويتصرف باستقلالية، ويتفاعل بشكل بناء في المواقف الجماعية لتحقيق الأهداف المشتركة.

د) يحدّد تأثير تصرفاته التي يقوم بها على الآخرين ويقوّم مدى ملائمة تلك التصرفات في ضوء المبادئ الأخلاقية السليمة.

هـ) يتصرف بإخلاص ويتحمل المسؤولية، ويظهر التزاما تجاه خدمة المجتمع.

٢ - درجة البكالوريوس: بنهاية البرنامج يجب أن يكون الخريج قادرًا على:

- المبادرة في تحديد المشكلات والقضايا وإيجاد الحلول لها في المواقف الفردية والجماعية، ويمارس القيادة لإيجاد حلولٍ عملية ومبتكرة.
- تطبيق المعارف النظرية وأساليب الاستقصاء من مجال تخصصه في معالجة القضايا والمشكلات في سياقات مختلفة.
- إدراك طبيعة التغير السريع في المعلومات في مجال تخصصه، ويكون قادرًا على مراعاة ذلك عند دراسة القضايا الأكاديمية أو المهنية واقتراح الحلول لها.
- المشاركة في الأنشطة بهدف مواكبة أحدث التطورات في مجال تخصصه ويستمر في تعزيز معارفه وفهمه الذاتي.
- إظهار مستوى عالٍ من الأخلاقيات وانضباط السلوك ويبدي روح القيادة في الأوساط الأكاديمية والمهنية والاجتماعية.
- التصرف بإخلاص ويتحمل المسؤولية، ويظهر التزاما تجاه خدمة المجتمع.

المعيار الثاني: بنية البرامج الأكاديمية (مواصفات البرامج، والمقررات، وأعضاء هيئة التدريس، ونظام القبول والتسجيل)

٢-١ مواصفات البرامج الأكاديمية:

يجب أن يكون للبرامج الأكاديمية مواصفات واضحة، وفق ساعات معتمدة أو وحدات دراسية موزعة في مكونات مختلفة (متطلبات عامة وتخصصية)، وأن تتضمن مقررات دراسية.

٢-١-١ يتوافر لكل برنامج أكاديمي مواصفات واضحة ومحددة تتضمن المكونات الأساسية لمواصفات البرامج الأكاديمية المتعارف عليها.

٢-١-٢ يكون الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة للخطة الدراسية في برنامج السنتين (٦٦) وحدة دراسية/ساعة معتمدة، و(٩٩) وحدة دراسية/ساعة معتمدة في برنامج السنوات الثلاث. ويكون الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة للخطة الدراسية في برامج البكالوريوس/ الليسانس (١٣٢) ساعة معتمدة، وتزيد على ذلك في تخصصات الطب والهندسة.

٢-١-٣ توزع مكونات الخطة الدراسية على شكل مقررات دراسية يتم توصيفاتها تبعًا لكل برنامج أكاديمي، وتشمل مكونات الخطة الدراسية: متطلبات المؤسسة التعليمية، ومتطلبات الكلية (في الجامعة/ الكلية الجامعية)، ومتطلبات القسم الإجبارية، والمقررات الاختيارية (إن وجدت)، والتدريب العملي (في التخصصات المهنية).

٢-٢ المقررات الدراسية:

يجب أن تغطي المقررات الدراسية التي يقدمها أي برنامج أكاديمي جميع مخرجات تعلّم البرنامج، ويكون لكل مقرر توصيف واضح، وبحيث تغطي المقررات الجوانب المعرفية والمهارية للشهادة التي يمنحها البرنامج الأكاديمي.

٢-٢-١ تكون المقررات كافية في جانبها الكمي والكيفي يتناسب مع مستوى ونوع مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي ومتطلبات الشهادة الممنوحة (دبلوم سنتان، دبلوم ثلاث سنوات، بكالوريوس).

٢-٢-٢ يحدد لكل مقرر رقم ورمز واسم وساعات معتمدة / وحدات دراسية وملف خاص يحتفظ به القسم لغرض المتابعة والتقييم والتطوير، ويحدد بوضوح مخرجات التعلّم المتوقعة من دراسة المقرر. كما توزع المقررات على السنوات/ الفصول الدراسية على أساس التراكم المعرفي (وتوصف وتحدد المتطلبات السابقة لكل مقرر بوضوح)، ويوضع وصف مفصل لمفردات كل مقرر يميزه من حيث المحتوى والمستوى.

٢-٢-٣ يتضمن كل مقرر تدريبات وأنشطة ذات طابع تخصصي مناسب، مدعومة بالموارد اللازمة لتحقيق تلك الأنشطة، وتكون ذات علاقة واضحة ووثيقة بمحتوى المناهج الدراسية والممارسات المتبعة في ميدان التخصص.

٢-٣ نظام الدراسة:

يجب أن تتبع المؤسسة التعليمية نظامًا دراسيًّا محددًا وواضحًا، سواء النظام السنوي أو نظام الفصل الدراسي. ويحدد عدد الأسابيع الدراسية لكل فصل دراسي بما لا يقل عن ١٦ أسبوعًا بما فيها فترة الامتحانات أو (٣٢) أسبوعًا للنظام السنوي. وتحدد سياسة المواظبة والانتقال وتأجيل الدراسة والفصل الأكاديمي وفقًا للقوانين واللوائح النافذة.

٢-٣-١ يحدد العام الدراسي بنظام السنة أو نظام الفصل الدراسي. ولا تقل مدة النظام السنوي عن اثنين وثلاثين أسبوعًا بما في ذلك الاختبارات النهائية وفترة التسجيل. ولا تقل مدة الفصل الدراسي عن ستة عشر أسبوعًا بما في ذلك الاختبارات النهائية والتسجيل. وتتكون الفصول الدراسية اللازمة للتخرج للدبلوم من سنتين تشمل أربعة فصول على الأقل، وستة فصول دراسية على الأقل للدبلوم نظام السنوات الثلاث، وثمانية فصول دراسية أو أكثر للبكالوريوس، وفقًا للخطط الدراسية المعتمدة وبحسب التخصص.

٢-٣-٢ تؤمن حاجة كل محاضرة من الزمن المطلوب منها بحيث لا تقل مدة كل من: المحاضرة النظرية المعتمدة عن (٦٠) دقيقة، والدرس السريري عن (١٨٠) دقيقة، والدرس العملي أو الميداني عن (١٢٠) دقيقة.

٢-٣-٣ تتوافر سياسة وضوابط المواظبة والانتقال وتأجيل الدراسة والفصل الأكاديمي وفقاً لما يرد في قانون الجامعات اليمنية ولائحته التنفيذية أو قرارات المجلس الأعلى للجامعات أو أية أدلة صادرة عن الوزارة أو المجلس وتكون في متناول جميع المنتفعين.

٢-٤ أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم:

يجب أن يتوافر للبرامج الأكاديمية كوادر تعليمية مؤهلة وكافية. ويجب توافر أعضاء هيئة تدريس متفرغين من حملة (الدكتوراه) من بين أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية، ويكون لكل عضو هيئة تدريس نصاب تدريسي أسبوعي محدد وفق القوانين والأنظمة النافذة.

٢-٤-١ تعين المؤسسة التعليمية نسبة لا تقل عن (٣٠ ٪) من عدد أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في كل قسم علمي، على أن تصل هذه النسبة إلى (٧٠٪) بعد سبع سنوات من تاريخ إنشاء المؤسسة التعليمية. ويكون عضو هيئة التدريس حاصلاً على درجة الدكتوراه أو ما يعادلها، ويجوز الاستعانة بحملة درجة الماجستير في مستويات الدبلومات بعد الثانوية في علوم الحاسوب وفي تدريس المستويات الدنيا في تخصصات اللغات.

٢-٤-٢ لا يزيد الحد الأقصى للعبء التدريسي الأسبوعي لأعضاء هيئة التدريس وفقاً للقوانين النافذة.

٢-٤-٣ لا يقل عدد أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الأساسية في القسم من حملة الدكتوراه عن ثلاثة. وللمؤسسة التعليمية – عند الضرورة – أن تتعاقد مع محاضرين غير متفرغين من جامعات أخرى معترف بها، بعد موافقة جهات عملهم، من خلال نظام الإعارة أو الأستاذ الزائر أو بنظام الساعات على ألاّ تزيد نسبتهم على (٣٠٪) من إجمالي أعضاء هيئة التدريس في كل تخصص (برنامج).

٢-٤-٤ يتوافر عضو هيئة تدريس على الأقل لكل مجال من مجالات التخصص الأساسية (متطلبات القسم)، ويجوز في حالات بخاصة أن يراعي التداخل بين مجالين أو أكثر، شريطة ألا يتعارض ذلك مع ما ورد في الفقرة السابقة.

٢-٤-٥ لا تزيد نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية والاجتماعية على (٣٠:١)، وفي التخصصات الهندسية والعلوم الطبيعية والتطبيقية عن (٢٠:١).

٢-٤-٦ يتوافر العدد الكافي من مشرفي المختبرات، بحيث لا تزيد نسبة الطلاب في المختبر الواحد أثناء التدريس على (٢٠:١)، ولا يتجاوز العبء التدريسي للمشرف (١٨) ساعة عملية أسبوعيًّا، على أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس في التخصص كحد أدنى.

٢-٤-٧ يخصص فني واحد على الأقل لكل معمل أو مشغل من حملة درجة البكالوريوس أو الدبلوم المتوسط، ويكون العبء العملي للفني الواحد (١٨) ساعة عملية أسبوعيًّا بمعدل (٦) مختبرات في الأسبوع، ويجوز أن يكون فني المشغل مسئولاً عن أكثر من واحد شريطة ألا يتجاوز العبء (١٨) ساعة أسبوعيًا، وبمعدل فني واحد لكل (٦٠) طالبًا على الأقل.

٢-٥ نظام القبول والتسجيل:

يجب أن تطبق المؤسسة التعليمية نظامًا للقبول والتسجيل يحدد فيه المعدلات المسموح بها للقبول سنويًّا وفقًا لخطط القبول والطاقة الاستيعابية المعتمدة من قبل المجلس الأعلى للجامعات.

٢-٥-١ يتمُّ التسجيل في بداية العام الدراسي، ويتمُّ تحديد الطاقة الاستيعابية ومعدلات القبول وفق الطاقة الاستيعابية لكل برنامج والتي تعتمدها المجالس المختصة، ويجوز أن يكون القبول فصليًّا عند تطبيق نظام الساعات المعتمدة.

٢-٥-٢ يشترط فيمن يلتحق بالبرامج الأكاديمية من الطلاب أن يكون حاصلاً على الشهادة السابقة للبرنامج المتقدم له أو ما يعادلها، مع استيفاء معايير القبول وفق القواعد والتعليمات المتبعة. وتتمُّ المفاضلة بين المتقدمين، وفق معايير علمية قابلة للقياس يعدها البرنامج وتقرها المؤسسة التعليمية، إذا تجاوز عددهم الطاقة الاستيعابية للبرنامج.

المعيار الثالث: البنية التنظيمية والإدارية

يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية سياسة واضحة، وجهازًا تنظيميًّا مناسبًا لحجمها يتولى إدارة شئونها. ويجب أن تشكل مجالس متخصصة وفقًا للقوانين النافذة.

٣-١ إدارة المؤسسة التعليمية:

يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية هيكل تنظيمي مناسب، وإدارة فاعلة مسئولة تحقق تطوير البرامج وتحسينها، وتتسم بالمرونة التي تسمح بالوفاء بأنشطتها وبمتطلبات البرامج الأكاديمية.

٣-١-١ تتمتع المؤسسة التعليمية بالشخصية الاعتبارية، والاستقلال المالي والإداري، والأهلية القانونية. ويتم الفصل في المؤسسات الأهلية بين الملكية والإدارة، بحيث يكون للمؤسسة بنية تنظيمية وأكاديمية وإدارية ومالية خاصة بها، وتتبع رئيسها مباشرة.

٣-١-٢ تتوافر للمؤسسة التعليمية إدارة فعاله تنفذ أنشطتها والبرامج الأكاديمية وتطورها بمسؤولية عالية، وبما لا يتعارض مع القوانين النافذة.

٣-١-٣ يتوافر للمؤسسة التعليمية هيكل تنظيمي يناسب حجمها، ويعكس أهدافها وفلسفتها ويبين بوضوح خطوط المسئولية والصلاحيات المناطة بكل مستوى وظيفي.

٣-١-٤ تتوافر سلطات كافية للقائمين على إدارة البرامج الأكاديمية بما يضمن مرونة التنفيذ وفي نفس الوقت الامتثال للسياسات والإجراءات المعتمدة أو المتفق عليها لإنجاح البرامج. ويتم عمل تقييم دوري لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من العاملين في البرامج الأكاديمية.

٣-٢ نظام شؤون أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم ونظام شؤون الموظفين:

يكون للمؤسسة التعليمية نظام خاص لشؤون أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، وكذلك نظام خاص بشؤون العاملين في الوظائف غير الأكاديمية، بحيث يكون هناك توصيفًا دقيقًا لكل وظيفة، وتكون هناك معايير دقيقة لاختيار شاغلي الوظائف، وأن يحدد بدقة هذا النظام الحقوق والواجبات لكل فئة.

٣-٢-١ يتوافر ويطبق في المؤسسة التعليمية نظام خاص لشئون أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم ينظم إجراءات تعيينهم، وحقوقهم، وواجباتهم، ومعايير تقييم أدائهم، ومحاسبتهم، وغير ذلك، وفقًا للتشريعات النافدة.

٣-٢-٢ يتوافر ويطبق في المؤسسة التعليمية نظام خاص لشئون العاملين من شاغلي الوظائف غير الأكاديمية ينظم شروط وإجراءات تعيينهم، وحقوقهم، وواجباتهم، ومعايير تقييم أدائهم، ومحاسبتهم، وغير ذلك، وفقًا للتشريعات النافدة.

٣-٣ الاستقلالية الأكاديمية:

يجب أن تتمتع الأقسام العلمية بمقدار من الاستقلالية الأكاديمية لتحقيق رؤية ورسالة برامجها.

مؤشرات الأداء:

٣-٣-١ تتوافر للأقسام العلمية الصلاحيات الكافية لإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها، وتقويمها والبحث عن المصادر المالية اللازمة لتنفيذها وفق اتفاقيات رسمية.

٣-١-٢ يتوافر لأعضاء هيئة التدريس الاستقلالية الأكاديمية للتركيز على مجال تخصصاتهم من حيث البحث والنشر والأنشطة الأكاديمية ذات العلاقة مثل الأعمال الإدارية الأكاديمية والمهام داخل وخارج القسم بما لا يتعارض مع القوانين والأنظمة النافذة.

المعيار الرابع: البنية المادية للمؤسسة التعليمية (المنشآت والمرافق التعليمية)

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية مرافق ومنشآت تعليمية وبحثية مناسبة وفق مواصفات محددة.

٤-١ قاعات التدريس:

يجب أن تكون قاعات التدريس كافية لاستيعاب الطلاب، ومزودة بالوسائل التعليمية المختلفة، ولا يتمّ إضافة أي عدد من الطلاب للقاعات أكثر من قدراتها الاستيعابية.

يجب أن يتوفر في قاعات التدريس الشروط الآتية:

١. ألا تقل المساحة المخصصة لكل طالب في القاعة عن (١,٥م٢) كحد أدنى.
٢. ألا تقل مساحة قاعة التدريس أو قاعة المناقشة عن (٤٠ م٢) كحد أدنى.
٣. ألا يقل الحد الأدنى لسعة مجموع قاعات التدريس والمحاضرات والمناقشات عن (٦٠٪) من المجموع الكلي لعدد الطلاب في وقت واحد.
٤. توافر مدرج واسع (متعدد الوظائف) يتسع لحوالي (٢٠٠) طالب على الأقل، يُستخدم لإقامة مختلف النشاطات التي تقيمها المؤسسة، وبمواصفات خاصة.

٤-٢ المختبرات:

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمة مختبرات متنوعة وفق احتياجات البرامج والتخصصات التي تقدمها، وتزود المختبرات بالأجهزة والأدوات الكافية والمناسبة اللازمة للتدريس ودعم الأنشطة البحثية لهيئة التدريس والطلاب في مجالات البرامج الأكاديمية.

يجب أن يتوافر في المختبرات الآتي:

١. توفير مختبرات خاصة بالكليات وفق حاجة كل تخصص تزود بالأجهزة والأدوات اللازمة للتدريس وفق طبيعة التخصص.
٣. توفير مختبر حاسوب عدد (١)على الأقل، يحتوي على (٢٠) وحدة حاسوب حديث، مع (٣) طابعات لكل (٥٠٠) طالب.

٤. ألا تقل مساحة كل مختبر عن (٦٠ م٢) كحد أدنى وبسعة قصوى في كل جلسة لا تزيد على (٢٠ طالبًا).

٤-٣ مكاتب أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين:

يجب أن تكون مكاتب أعضاء هيئة التدريس (عاملين ومتفرغين) مناسبة بما يساعدهم على مزاولة مهامهم الإدارية والبحثية، وتتيح للطلاب الحصول على الاستشارات الخاصة. كما يجب أن يتوافر للإداريين مكاتب بمساحات كافية وتجهيزات مناسبة تساعدهم على تسيير مهامهم بشكل مناسب.

يجب أن يتوافر في مكاتب أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين ما يلي:

١. ألا تقل مساحة المكتب المنفرد عن (٩ م٢) كحد أدنى.
٢. ألا تقل المساحة المخصصة لكل شخص في المكاتب المشتركة عن (٥,٥ م٢).
٣. توفير مكاتب مستقلة لرئيس الجامعة / لعميد الكلية / وآخر لرئيس القسم، مع ضرورة توفير قاعات اجتماعات لمجالس الجامعة / الكلية / القسم.

٤-٤ المكتبة:

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية مكتبة واسعة وكافية تحتوي على المراجع المهمة والقيمة من الكتب والدوريات التي تساعد الطلاب الحصول على المعلومات عند الحاجة.

يجب أن تتوفر في المكتبة الآتي:

١. يخصص ما معدله (٠,٨ م٢) لكل طالب مسجل في البرامج الأكاديمية.
٢. توفير عدد من المقاعد في المكتبة بحيث تستوعب (٢٥٪) من مجموع عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في وقت واحد.
٣. اقتناء وتنمية مجموعات من مختلف مصادر المعلومات وذلك بمعدل عشرة عناوين لكل طالب كحد أدنى، على ألا يقل عدد العناوين في المكتبة المركزية عن عشرة آلاف عنوان عند التأسيس.
٤. اشتراك المكتبة بخمسة عناوين من الدوريات الجارية بنوعيها الورقية والإلكترونية في كل برنامج وتوفير هذه الأعداد لمدة خمس سنوات سابقة على الأقل وبأشكال مختلفة

كالورقية والأقراص المضغوطة وغيرها.

٥. توفير الكتب المنهجية الأساسية اللازمة للبحث والدراسة لكل برنامج، بما لا يقل عن عشرة عناوين مختلفة في التخصص، وثلاثة مراجع لكل مقرر دراسي.

٦. توفير المراجع كالمعاجم اللغوية (القواميس) ودوائر المعارف (الموسوعات) ومعاجم التراجم والسير والأدلة والكتب الثانوية والأطالس والبيبلوغرافيات وغيرها واللغات العربية والأجنبية. ويراعي في اختيار الكتب والمراجع والدوريات توفير عدد مناسب باللغات الأجنبية الضرورية لكل تخصص.

٧. تنظيم مجموعات المكتبة بسلسلة من الإجراءات الفنية كتسجيلها وإدخالها وفهرستها وتصنيفها وإعداد الفهارس اللازمة لها وفق أحدث ما تطبقه المكتبات الجامعية من أنظمة وقواعد ومعايير دولية وكذلك إجراءات حفظها عن طريق تجليدها وترميزها.

٨. تقديم الخدمات المعلوماتية من مراجع وإرشادات وإعارة وحجز وتصوير وطلب مصورات للمواد غير المتوافرة في المكتبة للباحثين والدارسين وتيسير الانتفاع من هذه الخدمات بالطرق المختلفة (يدويًّا والكترونيًّا).

٩. حوسبة المكتبة وفق أحدث الأنظمة الحاسوبية المتاحة لهذا الغرض وذلك لمواكبة المستجدات في مجال تكنولوجيا المعلومات.

١٠. تخصيص أجهزة حاسوب شخصية أو شاشات حديثة وذلك بواقع شاشة واحدة لكل (١٠٠) طالب تستخدم كفهارس آلية من قبل الطلاب والباحثين.

١١. تعيين عدد من الموظفين في المكتبة بواقع موظف واحد لكل (٢٠٠) طالب على ألا تقل نسبة المتخصصين في علم المكتبات أو تكنولوجيا المعلومات عن (٥٠ ٪) من مجموع موظفي المكتبة.

١٢. تجهز قاعات المكتبة بحيث تكون مكيفة ومؤثثة بالأثاث اللازمة لجلوس الطلاب من كراسي وطاولات وخزائن ورفوف ومكاتب للعاملين فيها وذلك بمتوسط رف واحد لكل (٢٥) مجلد من الرفوف المفتوحة.

١٣. قاعدة بيانات تظم الرسائل الجامعية للماجستير والدكتوراه.

٤-٥ المصادر الإلكترونية :

يجب أن توفر المؤسسة التعليمية مصادر تعلّم الكترونية لدعم الأنشطة التعليمة والبحثية مثل الكتب والمجلات الإلكترونية وبنك المعلومات الذي يحتوي على الرسائل العلمية والأبحاث المنشورة وعناوين الأبحاث التي تجرى داخل البرنامج إضافة إلى أداة بحث إلكتروني (محرك بحث) لدعم الأنشطة التعليمية والبحثية.

مؤشرات الأداء :

١. تتوافر المصادر الإلكترونية ذات العلاقة بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية.
٢. يُدرَب الباحثون على استخدام المصادر الإلكترونية وتتاح لجميع المشاركين في البرامج لدعم الأنشطة التعليمية والبحثية.
٣. توجد آلية للنشر ومراقبة واستخدام المصادر الإلكترونية بما يضمن أمن وسلامة ما يعرض من مصادر إلكترونية.
٤. ترتبط المؤسسة التعليمية بمركز المعلومات التابع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

٤-٦ الأجهزة والوسائل التعليمية:

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية أجهزة تعلّم متعددة ووسائل تعليمية مناسبة تمكن أعضاء هيئة التدريس والطلاب من الاستفادة منها في عمليتي التعليم والتعلّم.

يتوافر للبرامج الأكاديمية الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس، وبخاصة ما يلي:

١. أجهزة حاسوب شخصية بمعدل جهاز واحد على الأقل لكل عضو هيئة تدريس وجهاز حاسوب واحد على الأقل لكل (١٠) طالب.
٢. أجهزة عرض لغايات تدريسية بمعدل جهاز عرض على الأقل لكل قسم.
٣. جهاز حاسوب مع طابعة على الأقل لكل قسم من أقسام الكلية.

٤-٧ وحدة القبول والتسجيل:

يجب أن تكون وحدة القبول والتسجيل مزودة بنظام إلكتروني خاص ووثائق خاصة للقبول يتمكن من خلالها الطالب من استكمال إجراءات الالتحاق بالتخصص المرغوب.

يجب أن يتوافر في وحدة القبول والتسجيل الآتي:

١. مدير متفرغ يدير الوحدة يساعده عدد مناسب من الموظفين.

٢. مساحات كافية لاستيعاب موظفي القبول والتسجيل.

٣. النماذج والوثائق والسجلات اللازمة لعملها (مثل: طلب الالتحاق، بطاقة التسجيل، بطاقة الانسحاب والإضافة، سجل درجات الطالب، الشهادات، سجل الخرجين)، وأن يُحتفظ بالوثائق الأصلية أو بصورة مصدقة عليها لكل طالب في ملف خاص به.

٤. توافر التجهيزات والأجهزة اللازمة لعمل الوحدة بما في ذلك توفير شاشة لكل موظف، على ألا يزيد عدد الطلاب لكل موظف تسجيل على (٢٠٠) طالب.

٤-٨ السجلات والملفات:

يجب أن تمتلك المؤسسة سجلات وملفات خاصة ومتنوعة، حسب المهام التي تتطلبها أنشطتها والبرامج الأكاديمية، تعكس كافة العمليات الإدارية والمالية اليومية، وقيدها أولاً بأول؛ ويتم حفظ كافة الوثائق المتعلقة بالطلاب المقيدين والعمليات الإدارية والمالية اليومية في الملفات الخاصة بها، وتصنف حسب الكليات/ الأقسام والمهام والأعمال التي تنجزها المؤسسة.

يجب أن تتوافر للبرامج الأكاديمية السجلات والملفات الآتية:

١. سجلات وملفات خاصة بالشئون المالية (الرسوم، الواردات، المصروفات، وغير ذلك).

٢. سجلات وملفات خاصة بشئون العاملين.

٣. سجلات وملفات خاصة بحفظ المعاملات الخاصة بإدارة البرامج الأكاديمية.

٤. سجلات وملفات خاصة بشئون الطلاب (التسجيل، القبول، المتابعة، الامتحانات والدرجات، التخرج). وأي سجلات وملفات أخرى يرى المجلس أو المؤسسة التعليمية ضرورة توافرها.

٤-٩ الوحدة الصحية (المركز / العيادة الصحية)

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية مركزًا أو وحدة صحية أو عيادة خاصة بها، مزودة بالكوادر والتجهيزات الطبية اللازمة، ويجب أن تحتوي على غرف، ومواد الإسعافات الأولية، وعدد من الأطباء والمتخصصين.

يجب تخصيص مساحة كافية للوحدة الصحية يراعي فيها توافر الآتي:

١. عدد (٢) صالة انتظار وبمساحة لا تقل عن (١٥م٢) لكل منهما، تخصص أحدهما للطلاب والأخرى للطالبات، على أن تتوافر في كل منهما ما يلزم من الأثاث والتجهيزات المناسبة.

٢. عدد (٢) غرفة معاينة بمساحة لا تقل عن (١٢م٢) لكل منهما، تخصص إحداهما للطلاب والأخرى للطالبات، على أن تتوافر في كل منهما ما يستلزم من الأثاث والأجهزة والمواد المطلوبة والطبيب / الطبيبة المعاين.

٣. عدد (١) غرفة للإدارة بمساحة لا تقل عن (١٢م٢) تتوافر فيها ما يلزم من أثاث وسجلات وملفات وخط تلفون، وتدار من قبل ممرض / ممرضة.

٤. عدد(٢) غرفة طوارئ بمساحة لا تقل عن (١٢م٢) لكل منهما يتوافر فيهما عددًا من الأسِرة يتراوح بين (٢-٤) أسِرّة مع حواجز تفصل بين أسرة الطلاب والطالبات، إضافة إلى ضرورة توافر ما يستلزم من أجهزة ومعدات ومواد وسيارة إسعاف، مزودة بالأجهزة الطبية اللازمة، وسائق، ومسعف، وتدار من قبل ممرض /ممرضة.

٥. عدد (١) مختبر للفحوصات الروتينية بمساحة لا تقل عن (١٢م٢) مزود بالمواد والأجهزة اللازمة، تدار من قبل فني مختبر.

٦. عدد (١) صيدلية بمساحة لا تقل عن (١٢م٢) تحتوي على رفوف محكمة الإغلاق ومخزن داخلي لحفظ الأدوية، وثلاجة خاصة لحفظ الأدوية التي تتطلب ذلك، مع توفير ما تتطلبه من أثاث سجلات ودفاتر خاصة بالأدوية المنصرفة المصرح بها، وتدار من قبل صيدلي متخصص.

٧. توفير عدد (٤) حمامات مع المغاسل لا تقل مساحة كل منها عن (٣م٢) واحد منها يخصص للطلاب والثاني للطالبات والثالث للموظفين والرابع للموظفات.

٤-١٠ المرافق الأخرى

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية مرافق رياضية من ملاعب، وصالات رياضية، تمكن الطلاب من ممارسة أنشطتهم الرياضية المختلفة. وكذلك يجب أن تتوافر في مرافق المؤسسة التعليمية دورات مياه لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب، ودورات مياه مستقلة خاصة بالطالبات. كما يجب أن يتوافر في المؤسسة التعليمية قدرًا مناسبًا من المساحات الخضراء، ومواقف السيارات، وخزانات المياه، ومساجد/ مصليات، ومطاعم/ كافتيريات، وشبكة صرف صحي مناسبة.

مؤشرات الأداء:

١. تمتلك المؤسسة التعليمية مرافق رياضية ملعب واحد على الأقل بما يمكن الطلاب من ممارسة نشاطاتهم الرياضية المختلفة.
٢. يتوافر في مرافق المؤسسة التعليمية دورات مياه لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب، ودورات مياه مستقلة خاصة بالطالبات.
٣. يتوافر في المؤسسة التعليمية قدرًا مناسبًا من المساحات الخضراء، والمتنفسات، ومواقف خاصة بوسائل النقل، وتكون تلك الأماكن واضحة المعالم.
٤. تمتلك المؤسسة التعليمية خزان مياه أرضي، وخزانات صغيرة فوق أسطح المرافق لتزويد المباني بالمياه النقية.
٥. تتوافر في المؤسسة التعليمية أماكن للصلاة خاصة بالرجال، وأخرى خاصة بالنساء.
٦. تتوافر في المؤسسة التعليمية مطاعم وكافيتريات، والمرافق اللازمة لها، لتقدم خدماتها لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب والزوار.
٧. تتوافر في المؤسسة التعليمية شبكة صرف صحي مناسبة.

المعيار الخامس: الموارد المالية للبرامج الأكاديمية وإدارتها

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية موارد مالية كافية لتنفيذ أنشطتها والبرامج الأكاديمية تضمن الاستقرار والديمومة وتقديم البرامج بجوده مناسبة، وتساعدها على توفير مستلزمات العملية التعليمية والبحثية ومتطلباتها، وتقاس كفاءة الموارد على أساس أهداف البرامج وعدد الطلاب فيها.

٥-١ موارد المؤسسة التعليمية وموازنتها السنوية:

يجب أن تكون موارد المؤسسة التعليمية مكتسبة بطرق مشروعة ومستقرة بحيث تحافظ على وضع المؤسسة بشكل مستقر وآمن، وأن تُسخر تلك الموارد لصالح العملية التعليمية والبحثية بدرجة رئيسة.

٥-١-١ يكون لدى المؤسسة التعليمية ما يكفي من الموارد المالية لدعم البرامج الأكاديمية والأنشطة المختلفة، وأن تؤكد سلامة واستقرار وضعها المالي لضمان نجاح عملياتها.

٥-١-٢ تمتلك المؤسسة التعليمية موازنة سنوية مناسبة ومفصلة تشمل الإيرادات والنفقات المتوقعة خلال السنة، ويسبق إعدادها وتنفيذها تخطيط علمي سليم. ويتم تقييم إجراءات تخطيط الميزانية بانتظام. ويقوم رئيس المؤسسة التعليمية بعد موافقة مجلسها برفع مشروع الموازنة السنوية للبرامج الأكاديمية ضمن موازنتها.

٥-٢ النظام المحاسبي للمؤسسة:

يجب أن تمتلك المؤسسة نظامًا محاسبيًّا واضحًا يتناسب مع حجمها وطبيعتها، ويعكس النظام موارد المؤسسة وإيراداتها ونفقاتها سنويًّا.

٥-٢-١ للمؤسسة التعليمية نظامًا محاسبيًّا يعتمد المبادئ المحاسبية المقبولة عمومًا. ويكون للمؤسسة التعليمية الأهلية حساب خاص مستقل عن حساب المؤسس / المالك يفتح لدى أحد البنوك المعتمدة في الجمهورية تودع فيه جميع مواردها المالية طبقًا لميزانيتها.

٥-٢-٢ يتمُّ تدقيق الحسابات السنوية للجامعات الحكومية من قبل الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة، ويتم تدقيق الحسابات السنوية المالية للمؤسسة التعليمية الأهلية من قبل محاسبين قانونيين معتمدين ومستقلين لا تكون لهم أي صلة مباشرة بالمؤسسة سواءً بصفة شخصية أو مهنية.

٥- ٣ مصروفات المؤسسة:

يجب أن يتوافر ويطبق في المؤسسة التعليمية نظاما للمصروفات يعكس مجالات الإنفاق.

٥-٣-١ تتوافر لائحة تنظم عملية صرف الموارد المالية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية المتصلة بالبرامج الأكاديمية.

٥-٣-٢ تخصص المؤسسة (حصرًا) ما نسبته (٣ ٪) من ميزانيتها السنوية لأغراض البحث العلمي والنشر والتدريب والمؤتمرات العلمية، وتخصص ما نسبته (٢ ٪) من ميزانيتها السنوية لأغراض الإيفاد للحصول على درجة الماجستير/الدكتوراه.

٥-٣-٣ توجد مراجعة ورقابة داخلية للمصروفات وفق النظام المالي والمحاسبي بما يحقق أهداف البرامج الأكاديمية.

الشراكة مع مؤسسات تعليمية خارجية:

يجب أن تحدد التزامات المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج تعليم عالي بالشراكة مع مؤسسات تعليمية خارجية من خلال اتفاقات شراكة بينهما. ويجب أن تكون الاتفاقات محددة بدقة وتخضع لقوانين الجمهورية اليمنية، وموافق عليها من قبل الوزارة، وأن تلتزم بشروط المجلس ومعاييره.

١ - تحدد مسئوليات المؤسسة التعليمية المحلية ومسئوليات المؤسسة التعليمية الخارجية بصورة واضحة ودقيقة في ضوء اتفاقية رسمية تخضع للقوانين ذات الصلة في الجمهورية اليمنية، وتراجع فعالية الشراكة بصورة دورية. كما يجب أن تحدد الجهة التي ستمنح الشهادة العلمية بوضوح.

٢ - تقدم المؤسسة التعليمية الخارجية معلومات تعرف تعريفًا دقيقًا وأمينًا بالمؤسسة وبرامجها والوضع الخاص باعتمادها في منشئها من جهة وحول متطلبات البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية التي ستقدمها في المؤسسة التعلّمية المحلية من جهة أخرى. وتلتزم بآلية دقيقة وواضحة لتقديم الاستشارة للتعامل مع ما قد يستجد عند تنفيذ البرنامج. ويقوم مختصون في البرنامج من المؤسسة التعليمية الخارجية بزيارة سنوية واحدة على الأقل للمؤسسة التعليمية المحلية لتقديم المشورة حول تنفيذ المقررات وتقييمها.

٣ - تتسق المقررات الدراسية مع مواصفات المقررات التي يقرها المجلس، وفي التخصصات المهنية والفنية ينبغي أن تُدرّس اللوائح المحلية، وتتم التطبيقات بالاسترشاد بالممارسات المحلية ذات الصلة بالمهنة أو التخصص.

٤ - إذا اقتضت الاتفاقية قيام أعضاء هيئة تدريس من المؤسسة التعليمية الخارجية بالإشراف على امتحانات المقررات الدراسية (بالإضافة إلى ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من المؤسسة التعليمية المحلية من تقييم)، فيجب أن تكون هناك آلية تُلزم المؤسسة التعليمية الخارجية بتسليم النتائج في موعد غايته شهر من تاريخ انتهاء الامتحانات.

٥ - إذا اقتضت الاتفاقية أن تشرف المؤسسة التعليمية الخارجية على تنفيذ البرنامج الأكاديمي، فيجب أن تواءم المقررات الدراسية والتكليفات والتقييم للبيئة اليمنية بحيث تستخدم أمثلة وتوضيحات ذات صلة باليمن.

٦ - وضوح اللوائح المنظمة لشئون الطلاب الملتحقين بالبرنامج بما في ذلك المتطلبات العامة للمؤسستين الداخلية والخارجية.

ملحق رقم (١١)

معايير المستوى الثاني للاعتماد الأكاديمي
في الجمهورية اليمنية

المعيار الأول: قيادة ضمان الجودة
(مركز/ وحدة الجودة، ولجنة الجودة، ومهامها)

يجب أن تنشئ كل مؤسسة تعليمية مركزًا/ وحدة/ إدارة ترتبط بالقيادة العليا للمؤسسة، تكون مهمتها تنفيذ وتنسيق ومتابعة أنشطة ضمان الجودة في جميع كليات المؤسسة ووحداتها. وينبغي أن يتلاءم حجم مركز/ وحدة/ إدارة الجودة، مع حجم المؤسسة التعليمية وتعدد منشآتها. كما تنشأ لجنة عامة للجودة في المؤسسة، توجه أنشطة ضمان الجودة، وتتابع سير تقدمها.

١–١ تنشئ كل مؤسسة تعليمية مركزًا/ وحدة/ إدارة خاصة بقيادة أنشطة ضمان الجودة في المؤسسة. وتوفر لها التجهيزات والمصادر والموارد والميزانية المطلوبة. ويديرها عضو هيئة تدريس رفيع المستوى (أستاذ أو أستاذ مشارك)، يكون على دراية ومعرفة وخبرة بضمان الجودة، ولديه القدرة على قيادة أنشطة ضمان الجودة. ويكون مسؤولاً أمام رئيس/ مدير المؤسسة أو أي مسؤول رفيع. ويعاونه طاقم عمل مؤهل، يفضل أن يكون صغيرًا.

١–٢ تنشأ لجنة عامة للجودة في المؤسسة التعليمية، يرأسها مسؤول رفيع في الإدارة العليا للمؤسسة. وتتكون اللجنة من ممثلي الوحدات الإدارية الرئيسة في المؤسسة، ممن لهم اهتمام بضمان الجودة، بحيث لا يزيد عدد أعضائها على (٩) أشخاص، ويكون المسؤول عن مركز/ وحدة/ إدارة ضمان الجودة، مقررا لهذه اللجنة. كما تشكل لجان لضمان الجودة في الكليات والوحدات الإدارية الرئيسة فيها، ويتم تحديد أدوارها ومسؤولياتها.

١-٣ تشمل مهام لجنة الجودة الآتي:

١-٣-١ تقديم المشورة والنصح والتوجيه لمركز/ وحدة/ إدارة الجودة في ما يتعلق بتطوير نظام الجودة في المؤسسة، وخطة تحسين المؤسسة.

١-٣-٢ مراجعة وإقرار أدوات التقييم من نماذج واستبانات، التي تستخدم في أنشطة ضمان الجودة في المؤسسة.

١-٣-٣ متابعة جودة الأداء في المؤسسة التعليمية، وتقديم التقارير اللازمة عن ذلك.

المعيار الثاني: خطة تحسين الجودة
(خطة التحسين، واعتمادها ، ومكوناتها)

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية "خطة تحسين الجودة"، تتضمن سياسات وإجراءات واضحة ومحددة، توفر إطارًا لأنشطة ضمان الجودة. وتلتزم المؤسسة، بشكل واضح وصريح، بنشر ثقافة الجودة بين جميع منتسبيها.

٢-١ تعدُّ المؤسسة التعليمية وتنفذ "خطة تحسين الجودة" في ضوء تحليل دقيق لواقع المؤسسة، وتتضمن استراتيجيات وسياسات وإجراءات للتحسين المستمر للأداء، وترتكز على أحد نماذج الجودة المتعارف عليها في التعليم العالي، وقد يكون ذلك من خلال الاستعانة باستشارة أكاديمية.

٢-٢ تعتمد "خطة تحسين الجودة" وما تتضمنه من استراتيجيات وسياسات وإجراءات التحسين المستمر، من قِبل المجالس المختصة في المؤسسة، وتعلن لجميع المنتفعين.

٢-٣ تتضمن خطة تحسين الجودة الآتي:

٢-٣-١ تحليلاً دقيقًا لواقع المؤسسة التعليمية للوصول إلى رؤية واضحة لضمان الجودة في المؤسسة التعليمية.

٢-٣-٢ استراتيجيات وسياسات وإجراءات التحسين المستمر، مبينًا بها أدوار كل من الكليات، والأقسام العلمية، والوحدات الإدارية، والإداريين، وغيرهم من المعنيين.

٢-٣-٣ أهدافًا محددة لضمان الجودة، ووسائل رئيسة لتحقيق كل هدف.

٢-٣-٤ مؤشرات أداء رئيسة[1] لقياس جودة أداء المؤسسة في جميع أنشطتها.

٢-٣-٥ آليات ضمان مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في أنشطة ضمان الجودة.

٢-٣-٦ آليات مشاركة كل ذوي العلاقة ممن لم يشملوا سابقًا، مثل أرباب العمل.

٢-٣-٧ آلية تطبيق خطة تحسين الجودة ومتابعتها ومراجعتها.

المعيار الثالث: جودة البرامج الأكاديمية
(تصميمها وإقرارها، ومتابعة تنفيذها ومراجعتها، وتقويمها)

يجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية آليات محددة مقرة من مستويات عليا لتصميم البرامج الأكاديمية وإقرارها ومتابعتها ومراجعتها في إطار منظومة ضمان الجودة في المؤسسة.

٣-١ تُعد المؤسسة التعليمية آلية تضمن جودة برامجها الأكاديمية، وفقا لما هو متعارف عليه عالميًّا في التعليم العالي.

٣-٢ تُعد المؤسسة التعليمية مخرجات تعلّم لكل برنامج من برامجها الأكاديمية، ومواصفاتها، ومواصفات المقررات الدراسية وتوصيفاتها وفق الآلية السابقة، وبما ينسجم مع النماذج التي يقرها المجلس في هذا الشأن.

٣-٣ تُعد آلية تضمن متابعة تنفيذ البرامج الأكاديمية ومراجعتها الدورية بانتظام، بما يضمن حداثتها وارتباطها باحتياجات السوق والمجتمع.

٣-٤ تشمل جودة البرامج الأكاديمية المكونات الآتية:

٣-٤-١ آلية إعداد رسالة البرامج الأكاديمية وأهدافها.

---

(١) تعد هذه المؤشرات في ضوء نموذج الجودة الذي تتبناه مؤسسة التعليم العالي، أو في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، التي يقرها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي. كما يمكن الاستعانة بتجارب جامعات عربية وأجنبية مماثلة.

٣-٤-٢ آلية إعداد مخرجات تعلّم[1] البرامج الأكاديمية، وآلية إعلانها لجميع المنتفعين.

٣-٤-٣ آلية توفير متطلبات مصادر التعلّم المناسبة لكل برنامج أكاديمي.

٣-٤-٤ إجراءات الحصول على الموافقات الرسمية لتقديم البرامج الأكاديمية، بالإضافة إلى موافقة القسم العلمي المعني بالبرنامج، والذي يشكل الأساس.

٣-٤-٥ آلية تقييم البرامج الأكاديمية، وتشمل متابعة تقدم تعلّم الطلاب في البرنامج.

٣-٤-٦ آلية المراجعة الدورية للبرامج الأكاديمية، بما يضمن إشراك مقيّمين خارجيين.

٣-٤-٧ آلية الحصول على تغذية راجعة من أرباب العمل في سوق العمل والمنظمات ذات العلاقة بمخرجات البرامج الأكاديمية.

٣-٤-٨ آلية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة ضمان جودة البرامج الأكاديمية

٣-٤-٩ آلية مشاركة الطلاب في أنشطة ضمان جودة البرامج الأكاديمية.

المعيار الرابع: جودة تقييم مخرجات التعلّم (إعداده، وتطبيقه، ومتابعته، ومكوناته)

يجب أن تضع المؤسسة التعليمية نظاما واضحا لتقييم مخرجات التعلّم، يقر من مستويات عليا فيها، ويُضمّن في لوائح المؤسسة، ويعلن لجميع المعنيين بالبرامج الأكاديمية، على أن يتضمن النظام تعليمات وإجراءات واضحة تطبق باتساق، وبحيث يكون لنتائج هذا النظام تأثير إيجابي على مستقبل الطلاب المهني[2].

٤-١ بالإضافة إلى نظام الامتحانات، تُعد المؤسسة التعليمية نظامًا لتقييم مخرجات التعلّم، يضاهي تلك المتوافرة في جامعات مماثلة، وقد يكون ذلك من خلال الاستعانة باستشارة أكاديمية. ويتم الإعلان والتوعية بالنظام لجميع المعنيين به، وبالذات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

---

(١) إلى أن يتمكن المجلس من إعداد مخرجات تعلم عامة لكل برنامج أكاديمي، يمكن للجامعات والكليات أن تسترشد التعليمية بمخرجات التعلّم التي وضعتها هيئات اعتماد في دول أخرى، مثل: مصر، السعودية، وماليزيا.

(٢) انظر: "نظام مخرجات تعلم الطلاب" بجامعة قطر كمثال.

٤-٢ يطبق نظام تقييم مخرجات التعلّم بشفافية عالية، وبدقة متناهية، بما يضمن عدالة التقييم وعدم تحيزه، بحيث يعطى كل ذي حق حقه.

٤-٣ يوفر نظام تقييم مخرجات التعلّم معلومات قيّمة للمؤسسة التعليمية حول فعالية تعلّم الطلاب، والفرص التي توفرها المؤسسة لدعم تعلّمهم، بحيث يوفر معلومات كافية لمراجعة البرامج الأكاديمية وتحسينها بصورة دورية. كما تمتلك المؤسسة آلية لمتابعة مدى التزام وحداتها المختلفة بتطبيق نظام التقييم.

٤-٤ يشمل نظام تقييم مخرجات التعلّم الآتي:

٤-٤-١ بالإضافة إلى نظام الامتحانات، يشمل النظام أدوات قياس مدى تحقيق الطلاب مخرجات التعلّم في كل برنامج أكاديمي، بالإضافة إلى اختبارات المقررات الدراسية، مثل: مشاريع التخرج، وملف الإنجاز المهني، وامتحانات الكفاءة.

٤-٤-٢ آلية قياس مدى تحقق مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية وأهدافها.

٤-٤-٣ معايير توزيع الدرجات في المقررات الدراسية، وكيفية رصدها، وتوثيقها.

٤-٤-٤ آلية متابعة طريقة تنفيذ نظام تقييم مخرجات التعلّم بما يضمن سلامة الإجراءات.

المعيار الخامس: جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم
(تعيينهم، وكفاءاتهم، وكفايتهم، وتنميتهم)

يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس ومساعدوهم مؤهلين وذوي كفاءة للقيام بواجباتهم ومهامهم. وتوفر المؤسسة التعليمية العدد الكافي منهم لتغطية احتياجات جميع البرامج الأكاديمية.

٥-١ تمتلك المؤسسة التعليمية إجراءات تعيين أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، تضمن امتلاك المعينين المستوى الضروري من المعرفة والكفاءة. وتتم العملية وفق إعلان، وتقوم لجنة بالمفاضلة بين المتقدمين وفق معايير شفافة ومعلنة للجميع، وتوفر المؤسسة فرص التظلم لمن لم يتم اختيارهم.

٥–٢ يمتلك أعضاء هيئة التدريس ومساعدوهم معرفة كاملة وفهمًا عميقًا للمواد التي يقومون بتدريسها، ولديهم المهارة والخبرة الضرورية لمساعدة الطلاب على بناء فَهمهم الخاص في سياقات تدريس متنوعة، ولديهم القدرة كذلك على جمع تغذية راجعة حول أدائهم التدريسي.

٥–٣ توفر المؤسسة التعليمية العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لكل برنامج أكاديمي وفقًا للمؤشرات المحددة في المستوى الأول لضمان الجودة والاعتماد "بداية".

٥–٤ تتوافر فرص تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس، تشمل:

٥–٤–١ المشاركة في ورش وبرامج تدريب لتطوير قدراتهم التدريسية، وتشجيعهم على تقييمها، ومن ثم العمل على تحسينها.

٥–٤–٢ مساعدة من تبين أنهم محدودو الكفاءة التدريسية لتحسين مهاراتهم إلى مستوى مقبول، وإبعاد من فشلوا في التحسن عن التدريس.

٥–٤–٣ المشاركة في المؤتمرات، والندوات، وبرامج التدريب لتحسين مهاراتهم في البحث العلمي.

المعيار السادس: جودة مصادر التعلّم ودعم تعلّم الطلاب
(توافرها، اختيارها، تقييمها، ومكوناتها)

يجب أن تضمن المؤسسة التعليمية أن المصادر المتوافرة لدعم تعلّم الطلاب كافية وملائمة لكل برنامج أكاديمي.

٦–١ توفر المؤسسة التعليمية للطلاب، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس، مصادر تعلّم متنوعة لتنمية معارفهم ومهاراتهم.

٦–٢ تصمم مصادر التعلّم، وتوفر وفق حاجات الطلاب، وتكون متاحة لاستخدامها بيسر. ويتم جمع معلومات حول رضا الطلاب عن مصادر التعلّم، بهدف تطويرها دوريًّا.

٦–٣ تتضمن البرامج الأكاديمية المهنية/ التطبيقية مكون تدريب عملي حقيقي في مواقع تدريب فعلية، وتكون مدتها كافية لإتقان المهارات العملية الأساسية.

٦–٤ تشمل مصادر التعلّم الآتي:

٦–٤–١ المكتبات، ومراكز مصادر التعلّم، بما في ذلك المصادر الإلكترونية.

٦–٤–٢ مختبرات الحاسوب، والمختبرات العلمية، والورش، والمعامل.

٦–٤–٣ المستشفى الجامعي بالنسبة لتخصصات الطب، ومزارع التطبيقات الحقلية لتخصصات الزراعة، ومدارس التدريب بالنسبة لتخصصات التربية،...

٦–٤–٤ المعيدين، والمدرسين المساعدين، وغيرهم من الاختصاصيين.

٦–٤–٥ الساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.

المعيار السابع: جودة نظام المعلومات
(إعداده، وتطبيقه، واستخدامه، ومكوناته)

يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية نظام معلومات يوثق أداءها حول مؤشرات الأداء الرئيسة التي أقرتها في خطة تحسين الجودة. كما يجب أن تنشر معلومات حديثة ونزيهة وموضوعية حول برامجها الأكاديمية، تستقيها من مخرجات نظام المعلومات لديها، أو أية دراسات مقارنة.

٧–١ تنشئ المؤسسة التعليمية نظام معلومات يتمحور حول مؤشرات الأداء الرئيسة. وتقوم بجمع بيانات حول مؤشرات الأداء الرئيسة، وتغذي نظام المعلومات بها، وتقوم بتحليل تلك البيانات، واستخدامها لتحسين برامجها الأكاديمية وأنشطتها.

٧–٢ تنشئ المؤسسة التعليمية مكتبًا يختص بربط الجامعة بالمجتمع، وتسويق مخرجاتها من الخريجين، والبحوث، والاستشارات. ويوفر معلومات للمجتمع حول برامجها الأكاديمية. وكذلك معلومات حول جهات التوظيف، وآراء تلك الجهات حول خريجي المؤسسة، وخصائص الطلاب المقيدين بها، ونسب الطلاب الذين التحقوا

بمؤسسات العمل. ويشترط أن تتصف المعلومات المنشورة بالدقة، والنزاهة، والموضوعية، ويسهل الوصول إليها، ولا توجه لأغراض الدعاية والتسويق.

٧-٣ يغطي نظام المعلومات مؤشرات الأداء الرئيسة، وتستخدم نتائجه لمقارنة أداء المؤسسة مع مؤسسات مماثلة نوعا وحجما. ويشمل النظام[١]:

٧-٣-١ نسب نجاح الطلاب في كل برنامج، ومستوى دراسي، ونسب التسرب والرسوب.

٧-٣-٢ مدى تحقيق الطلاب مخرجات التعلّم في كل برنامج أكاديمي ومستوى دراسي.

٧-٣-٣ رضا الطلاب عن كل برنامج أكاديمي.

٧-٣-٤ تقييم الطلاب لجودة التدريس.

٧-٣-٥ تقييم الطلاب لمدى توافر مصادر التعلّم وجودتها.

٧-٣-٦ تقييم سوق العمل لجودة مخرجات كل برنامج أكاديمي، ونسب التوظيف السنوية.

٧-٣-٧ أي مؤشرات أداء إضافية تضعها المؤسسة.

---

(١) يجب أن تتمحور المؤشرات حول مؤشرات الأداء التي تقرها المؤسسة في خطة تحسين الجودة التي تتبناها. كما يمكن أن تتمحور حول معايير الاعتماد العام التي يقرها المجلس، أو أي مؤشرات أداء أخرى ترى المؤسسة الأخذ بها طالما كانت مقنعة، شريطة أن تكون متضمنة في خطتها لتحسين الجودة (المعيار الثاني سابقاً).

ملحق رقم (١٢)

معايير المستوى الثالث للاعتماد الأكاديمي في الجمهورية اليمنية

المعيار الأول: رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلّم

يجب أن يمتلك البرنامج الأكاديمي رسالة وأهداف ومخرجات تعلّم تتسق مع رسالة الكلية والمؤسسة التعليمية، ويعكس ما يخطط أن يكتسبه الطلاب من دراسة البرنامج الأكاديمي. وأن توجِه الرسالة والأهداف عمليتي التخطيط واتخاذ القرار، كما توظَف الرسالة عند إعداد البرنامج ومراجعته، وتوظَف كذلك في جميع أنشطة البرنامج، وتشكل مرجعية عند تقويم مدى فعاليته.

١-١ رسالة البرنامج وأهدافه:

يجب أن تكون رسالة البرنامج الأكاديمي متسقة مع رسالة الكلية والمؤسسة التعليمية، ويتم تطبيقها بناءً على أهداف ومتطلبات محددة للبرنامج الأكاديمي ترتبط بطبيعة التخصص. ويجب أن تحدد بوضوح وتكون مؤثرة في توجيه تخطيط وتنفيذ البرنامج.

درجة "جيد":

١-١-١ يمتلك البرنامج الأكاديمي رسالة وأهداف تم إعدادها بمشاركة جميع المعنيين وتكون معلنة للمنتفعين داخل الكلية وخارجها.

١-١-٢ تعكس رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه طبيعته ودوره التعليمي ومسئوليته الاجتماعية والمتطلبات المستقبلية.

١-١-٣ تتسق رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه مع رسالة الكلية والمؤسسة التعليمية وأهدافها.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

١-١-٤ تكون رسالة البرنامج الأكاديمي المرشد في عمليتي التخطيط واتخاذ القرار، وتوظَف بعناية عند إعداد البرنامج الأكاديمي ومراجعته.

١-١-٥ يتم مراجعة البرنامج الأكاديمي وأهدافه بصورة دورية في ضوء تقويم الأداء وتفاعل منفذي البرنامج الأكاديمي مع محيطهم.

١-٢ مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي:

يجب أن يمتلك البرنامج الأكاديمي مخرجات تعلّم تمثل المعارف التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون والأداءات التي ينبغي أن يكونوا قادرين على القيام بها عند تخرجهم. ويجب أن تكون مخرجات التعلّم محددة بوضوح، بما يتماشى مع متطلبات المهنة أو العمل الذي سيلتحق به الخريجون. وتكون تلك المعارف والأداءات في مستوى الشهادات التي ستمنح للخريجين ومتسقة مع أفضل الممارسات العالمية في مجال التخصص أو المهنة. وتقوم الكلية بتسكين تلك المخرجات على المقررات الدراسية بصورة محكمة بما يسهم في اكتساب الخريجين لتلك المخرجات.

درجة "جيد":

١-٢-١ توضع مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي بما يتفق مع أفضل الممارسات الإقليمية في مجال المهنة أو التخصص وتلبي متطلبات الخريج المهنية واحتياجات سوق العمل، وقد يكون ذلك من خلال الاستعانة باستشارة أكاديمية أو تدريب كادر على مستوى المؤسسة التعليمية.

١-٢-٢ يمتلك البرنامج نظام تقويم فعال يقيس مدى تحقيق طلبته لمخرجات تعلّم البرنامج بصورة دورية، وهذا يشمل: الاستبيانات، ونسب توظيف الخريجين في سوق العمل، وآراء أرباب العمل في جودة الخريجين.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

١-٢-٣ يتمُّ مراجعة مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي بصورة دورية في ضوء معطيات عملية التقويم (كل أربع إلى خمس سنوات).

المعيار الثاني: القيادة والإدارة

يجب أن تعكس إدارة البرنامج الأكاديمي توازنًا مناسبًا بين الامتثال للمساءلة أمام الإدارة العليا للمؤسسة (الكلية والمؤسسة التعليمية)، وبين المرونة اللازمة لتلبية المتطلبات المحددة للبرنامج الأكاديمي. وينبغي إشراك الأطراف المعنية في عمليات التخطيط (مثل: الطلاب، والهيئات المتخصصة، وممثلي الصناعة أو التجارة أو الجهة الخارجية المستفيدة من الخريجين، وأعضاء هيئة التدريس) في وضع أهداف وغايات واستعراض ما تحقق من نتائج والاستجابة لها.

٢-١ التخطيط الاستراتيجي:

يجب أن يقوم القسم العلمي/ البرنامج بالتخطيط المستمر لتحقيق رسالته وأهدافه، كما يقوّم مدى وكيفية وجودة تحقيق رسالته وأهدافه. وتستخدم نتائج التقويم السنوي في عملية التخطيط والتقويم المستمر الشامل. ويعمل على تحليل ونقد الذات، كما يراجع أهدافه وسياسته وإجراءاته وفقًا لذلك.

درجة "جيد":

٢-١-١ ينتهج القسم/البرنامج الأكاديمي التخطيط الاستراتيجي القائم على التحليل الواف للوضع الراهن وتحديد الفجوة بينه وبين ما ينشده في صورة أهداف قابلة للقياس، ويعد الخطط التنفيذية لسد الفجوة، ويبحث عن التمويل المناسب حتى تكون قابلة للتنفيذ.

٢-١-٢ يلتزم القسم/البرنامج الأكاديمي بأن يكون التقويم أحد المكونات الرئيسية لعملية التخطيط الاستراتيجي، فيقوم بتقويم أنشطته بما في ذلك عمليات التعليم والتعلّم والبحث وخدمة المجتمع في ضوء رسالته وأهدافه، وتستخدم نتائج التقويم لتحسين جودة البرامج الأكاديمي والخدمات والأنشطة.

٢-١-٣ يوفر القسم/البرنامج الأكاديمي المصادر اللازمة لعمليتي التخطيط والتقويم.

درجة "ممتاز" – بالإضافة إلى ما سبق:

٢–١–٤ يحرص القسم/البرنامج الأكاديمي على أن يشارك في التخطيط والتقويم جميع المجالس واللجان والإدارات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٢–١–٥ يراجع القسم/البرنامج الأكاديمي بصورة منتظمة عمليات التقويم وأنشطته التخطيطية للتأكد من مدى فعاليتها.

٢–٢ رئاسة القسم/البرنامج:

يتولى رئيس القسم/منسق البرنامج مسؤولية تحديد أولويات البرنامج ويضع خطط التطوير، ويدعم الإداريين وأعضاء هيئة التدريس وبيئة التعليم والتعلّم بما يسهم في تحقيق رسالة البرنامج وأهدافه. كما يكون هناك تحديد واضح لمسئولية البرنامج الأكاديمي بحيث يتحملها رئيس القسم العلمي أو يكلف بها عضو هيئة تدريس محدد (يسمى عادة منسق البرنامج الأكاديمي).

درجة "جيد":

٢–٢–١ يعين لكل قسم أكاديمي رئيسًا وفقًا للقوانين النافذة ويكون مسئولاً عن إدارة شئون القسم الأكاديمية والإدارية وأمور البحث العلمي وخدمة المجتمع، ويقدم تقريرًا سنويًّا إلى عميد الكلية.

٢–٢–٢ يقدم رئيس القسم/ منسق البرنامج جميع الوثائق والمستندات المطلوبة لمجلس القسم/الكلية عند عرض الموضوعات الأكاديمية والإدارية المطلوب الحصول على موافقات عليها من المجلس. كما يحرص على أن تكون التوصيات التي يتقدم بها معروضة بطريقة توضح الخيارات المختلفة وما يترتب على كل منها.

درجة "ممتاز" – بالإضافة إلى ما سبق:

٢–٢–٣ يشجع رئيس القسم مبادرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين، ويقدم لهم النصح والدعم اللازمين بما يسهم في تنميتهم المهنية.

٢-٣ الإدارة:

يجب أن يكون مجلس القسم العلمي مسئولاً بالدرجة الأولى عن جودة ونوعية ومصداقية تنفيذ البرنامج، ويضع نصب عينيه التنمية الفعالة للبرنامج بما يكفل مصلحة الطلاب والمجتمع الذي يخدمه.

درجة "جيد":

٢-٣-١ يعين تحدد المهام والمسؤوليات والمتطلبات الأساسية الخاصة بتنظيم القسم والبرنامج الأكاديمي والإجراءات الإدارية له بوضوح وتنشر في وثيقة خاصة بذلك.

٢-٣-٢ يقوّم القسم/البرنامج الأكاديمي بصورة منتظمة أداءه ويراجع سياساته كلما أقتضى الأمر ذلك لضمان القيام بالمسؤوليات بصورة فعّالة.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

٢-٣-٣ يتسم نظام إدارة القسم/ البرنامج الأكاديمي بالديموقراطية، فيتيح لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب التعبير عن آرائهم بشكل معقول في الأمور التي تتعلق مباشرة بمصالحهم.

٢-٤ الجهاز الإداري:

يجب أن يمتلك القسم/البرنامج الأكاديمي جهازًا إداريًّا كفء ومؤهلاً يساعده على تنفيذ أنشطته بنجاح بما يكفل تحقيق رسالته وأهدافه.

درجة "جيد":

٢-٤-١ توجد معايير موضوعية وتعلن لاختيار رئيس القسم/ منسق البرنامج وترشيحه وترقيته تعتمد على المؤهل العلمي والتخصص والكفاءة في الأداء والتاريخ الوظيفي. وبالنسبة للجامعات الحكومية يتم الالتزام باللوائح النافذة.

٢-٤-٢ تضع المؤسسة التعليمية معايير موضوعية واضحة ومعلنة لتقييم أداء القيادات الإدارية والعاملين وتستفيد من النتائج في تحسين الأداء، وتبين الإجراءات المتبعة في حالة التظلم لجميع الإداريين والعاملين.

٢–٤–٣ يتوافر العدد الكاف من الإداريين والموظفين من ذوي الكفاءة والخبرة كل في مجال تخصصه بما يضمن تنفيذ البرنامج بنجاح تحقيق رسالته وأهدافه.

درجة "ممتازة" – بالإضافة إلى ما سبق:

٢–٤–٤ تنفذ برامج تنمية مهنية للعاملين في ضوء تحديد دقيق للاحتياجات.

٢–٥ المصداقية والنزاهة:

يجب أن يحرص القسم/البرنامج الأكاديمي على أن يؤسس مصداقية مناسبة تعكس رسالته وأهدافه لخدمة المجتمع.

درجة "جيد":

٢–٥–١ توجد وحدة/لجنة في الكلية متخصصة في ضمان الجودة تكون سلطاتها وصلاحياتها محددة بوضوح، ويتوافر لها الكوادر البشرية المؤهلة.

٢–٥–٢ يتوافر للوحدة/اللجنة المخصصات المالية والتجهيزات الكافية لممارسة أنشطتها.

٢–٥–٣ بالتنسيق مع القسم العلمي، تشرف الوحدة على أنشطة ضمان الجودة والاعتماد في القسم/البرنامج، وتقوم بجمع بيانات حول أدائها في ضوء مؤشرات أداء رئيسة بصورة دورية.

٢–٥–٤ يحرص القسم/البرنامج الأكاديمي على العدالة وعدم التمييز سواء بين أعضاء هيئة التدريس (مثل توزيع العبء التدريسي، والحوافز والمكافآت، والإيفاد)، أو الموظفين (مثل: توزيع أعباء العمل، أو الحوافز والمكافآت)، أو الطلاب (مثل: فرص التعلّم والتقويم). وتنفذ آلية لتصحيح الممارسات غير العادلة فور اكتشافها.

درجة "ممتازة" – بالإضافة إلى ما سبق:

٢–٥–٥ تشارك وحدة ضمان الجودة في عرض ومناقشة قضايا الجودة في الكلية على مستوى المجالس الرسمية (مجالس الكليات والجامعة).

المعيار الثالث: الموارد المالية

يجب أن تكون الموارد المالية كافية من أجل تنفيذ البرنامج الأكاديمي بصورة مناسبة. كما يجب أن يتم التعريف بمتطلبات البرنامج مسبقًا وبشكل كاف ليتم وضع الموازنة وفق أسس علمية. وينبغي أن تتيح الميزانية الفرصة للتخطيط على المدى الطويل على الأقل لثلاث سنوات. كما يجب توفير قدر كاف من المرونة اللازمة للإدارة الفعالة والاستجابة للأحداث غير المتوقعة، ويجب أن تقترن هذه المرونة بآليات مناسبة للمساءلة، والشفافية، وتقديم التقارير.

٣-١ التخطيط المالي والميزانية:

يجب أن توجَه عملية التخطيط المالي لتحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي وأولوياته، ويوازن بين العائدات والنفقات، ويستجاب لأي احتياجات تمويل طويلة أو قصيرة المدى.

درجة "جيد":

٣-١-١ تُدرج متطلبات البرنامج ضمن الموازنة السنوية للمؤسسة بالتشاور مع إدارة المشتريات، وتراجع بدقة قبل إقرارها.

٣-١-٢ لدى المؤسسة سياسة تربط التخطيط المالي باستراتيجياتها وأهدافها.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٣-١-٣ تُعد المؤسسة التعليمية/الكلية استراتيجيات لتنويع مصادرها المالية التي تتفق مع رسالتها بما يقلل الاعتماد على مصدر مالي واحد.

٣-٢ إدارة الموارد المالية:

يجب أن تدار الشئون المالية بفعالية بما يحقق التوازن بين المرونة المطلوبة داخل الوحدات والمسئولية والمساءلة المركزية. وهذا يتطلب تحقيق الآتي:

٣-٢-١ يتوافر للبرنامج الأكاديمي الميزانية الكافية، ويشارك رئيس القسم أو منسق البرنامج عند وضع الميزانية ويتحمل مسئوليات الصرف في إطار الميزانية المقرة.

٣-٢-٢ يتم تحديد صلاحيات الصرف بوضوح، ويراقب مدى الإلتزام بذلك في المراجعة السنوية.

٣-٢-٣ تدار ميزانية الكلية وحساباتها من قِبل مدير مالي متخصص.

٣-٣ المراجعة المالية:

يجب أن تقوم المؤسسة التعليمية/الكلية بمراجعة دورية لمصروفاتها في ضوء ميزانيتها السنوية.

درجة "جيد":

٣-٢-١ تجري الكلية تقويمًا دائمًا ومستمرًا لأدائها المالي في ضوء خطتها المالية.

٣-٢-٢ تحدد خطة الكلية المالية مصادر الدخل، والمصروفات، والإيرادات الاستثمارية، وبيان بالوضع المالي عند نهاية كل سنة.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٣-٢-٣ تحتفظ الكلية بسجل شامل يبين وضعها المالي موثقًا من قبل مدققين ماليين، ويشمل خطط واقعية لتفادي العجز المالي وتوفير دعم كافٍ لاستمرارية عمل المؤسسة لأمد طويل.

المعيار الرابع: المرافق والبنى التحتية

يجب توفير المرافق والتجهيزات اللازمة لمتطلبات التعليم والتعلّم للبرنامج الأكاديمي. وينبغي توثيق استخدام المرافق والتجهيزات، وإجراء تقويم بصفة منتظمة عن الكفاءة من خلال المشاورات مع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين، والطلاب.

٤-١ السياسات والتخطيط:

يجب أن يُعد وينفذ مخطط عام للمرافق والبنى التحتية التي تلبي احتياجات البرنامج التعليمية بما يحقق رسالته وأهدافه.

درجة "جيد":

٤-١-١ توفر المؤسسة التعليمية أبنية مناسبة ومرافق كافية للبرنامج الأكاديمي وأنشطته وخدماته التي تحقق رسالته وأهدافه بما يتوافق مع ما يتوافر لبرامج أكاديمية مشابهة في مؤسسات تعليمية عربية مماثلة.

٤-١-٢ يشمل المخطط صيانة المرافق، والتوسعات، والخدمات، وخطط الإحلال.

٤-١-٣ تقيّم الكلية التوجهات نحو بناء أو استئجار مباني رئيسة أو إدارة المرافق في ضوء مصالحها بعيدة المدى، وتديرها بما يضمن الجودة وتقليل التكلفة.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٤-١-١ تمتلك الكلية/ القسم/ البرنامج مخططاً عاماً طويل الأمد للمرافق والبنى التحتية ويكون مُقر من جهات عليا في المؤسسة.

٤-٢ جودة المرافق التعليمية:

يجب أن يمتلك القسم/البرنامج الأكاديمي مرافق تعليمية جيدة وكافية ويصونها ويديرها بفعالية في كافة مواقع طرح البرنامج الأكاديمي لتحقيق رسالته وأهدافه.

درجة "جيد":

٤-٢-١ المرافق كافية وتناسب عدد الطلاب الملتحقين بالبرنامج من حيث عدد القاعات، والمعامل، ومكاتب أعضا هيئة التدريس والإداريين.

٤-٢-٢ تلبي المرافق التعليمية معايير السلامة والأمان، وتكون مناسبة لاستخدام ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤-٢-٣ توفر الكلية إدارة وصيانة وتشغيل المرافق التعليمية بصورة كافية لضمان استمرارية الجودة والسلامة الضرورية لتنفيذ البرنامج الأكاديمي.

درجة "ممتاز" – بالإضافة إلى ما سبق:

٤–٢–٤ تُجمع تغذية راجعة حول مناسبة المرافق التعليمية وجودتها من المستخدمين الرئيسيين، ويبين الآليات المتبعة للاستجابة لآرائهم.

٤–٣ إدارة المرافق والبنى التحتية:

يجب أن تدار المرافق والبنى التحتية بفعالية وبما يضمن الاستخدام الأقصى لها.

درجة "جيد":

٤–٣–١ يُجري حصر شامل للأجهزة التي يمتلكها القسم / البرنامج الأكاديمي ويشمل ذلك الأجهزة المكتبية وتلك التي تستخدم في التعليم والتعلّم والبحث.

٤–٣–٢ تتم خدمات التنظيف، والتخلص من النفايات، والصيانة، والأمان، والحفاظ على البيئة بفعالية وكفاءة.

٤–٣–٣ يتوافر احتياطات أمنية ويلتزم بإجراءات دقيقة عند استخدام المواد الخطرة والسامة والتخلص منها وإتلافها وتوضح في وثيقة خاصة واضحة ومنشورة.

درجة "ممتاز" – بالإضافة إلى ما سبق:

٤–٣–٤ تدار جداول استخدام المرافق العامة (يفضل إلكترونيًّا) من خلال الحجز وتعد تقارير دورية حول كثافة استخدامها.

٤–٤ الأجهزة والمعدات:

يجب أن توفر أجهزة ومعدات ومواد كافية وذات جودة مناسبة لتحقيق أهداف البرنامج بشكل عام وأهدافه الأكاديمية والبحثية بشكل خاص.

درجة "جيد":

٤–٤–١ يتوافر الأجهزة والمعدات، وتؤثث مرافقها بصورة كافية بما يتوافق مع ما توفره كليات عربية.

٤–٤–٢ تتمُّ صيانة المعدات بصورة دائمة لتكون صالحة للاستعمال.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

٤-٤-٣ يتوافر للبرنامج، الذي يركز على البحث العلمي، الأجهزة والمواد الأساسية المطلوبة للبحث، ويعمل ترتيبات، كلما أمكن ذلك، مع كليات أخرى عند الاستخدام المشترك لبعض الأجهزة البحثية غالية الثمن.

٤-٥ تقنيات المعلومات:

يجب أن توفر أجهزة وبرامج حاسب آلي وخدمات دعم ذات صلة لتلبية احتياجات البرنامج الأكاديمي، وتدار بطرق تضمن الاستخدام الآمن والفعال.

درجة "جيد":

٤-٥-١ تتوافر أجهزة وبرامج حاسب آلي مناسبة وتتاح لاستخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب بما يتوافق مع ما توفره كليات عربية مماثلة.

٤-٥-٢ تتوافر خدمات دعم تقنية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

٤-٥-٣ تتوافر أنظمة أمان وحماية لأجهزتها وشبكتها بما يضمن خصوصية المعلومات وسريتها والحماية من اي اختراق خارجي. كما تُعد قائمة بالتعليمات اللازم اتباعها لتجنب الاستخدام السيء للشبكة الإلكترونية.

المعيار الخامس: نظام الجودة والتحسين المستمر

يجب أن يلتزم أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين المشاركين في البرنامج الأكاديمي بتطوير أدائهم وتطوير جودة البرنامج الأكاديمي. كما يجب أن تجرى عمليات تقويم منتظمة لجودة خطط التطوير التي أعدت ونفذت، ولكل مقرر دراسي، ويركز بشكل أساسي على نتائج تعلّم الطلاب.

٥-١ الإلتزام المؤسسي بنظام الجودة:

يجب أن يلتزم بالجودة والتحسين المستمر ويشرك في ذلك أعضاء هيئة التدريس والإداريين.

درجة "جيد":

٥-١-١ يقدم عميد الكلية ورئيس القسم دعمًا كبيرًا لأنشطة ضمان الجودة.

٥-٢-٢ يشكل عميد الكلية ورئيس القسم لجنة خاصة بضمان الجودة على مستوى القسم.

٥-١-٣ توفر المؤسسة التعليمية/ الكلية التمويل والمصادر اللازمة لأنشطة ضمان الجودة.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٥-١-٤ تُضمّن الكلية والقسم العلمي أنشطة ضمان الجودة في الخطط السنوية.

٥-٢ نظام التقويم:

يجب أن تُعِد المؤسسة التعليمية/ الكلية نظام تقويم شامل لمراجعة الأداء وتحديد النجاحات ولتحقيق سُبل الكشف عن الخلل في أدائها وأداء برامجها الأكاديمية وإدارتها.

درجة "جيد":

٥-٢-١ يطبق القسم/ البرنامج الأكاديمي نظام جودة داخلي فعال يتضمن مؤشرات أداء رئيسة للتأكد من تحقيق رسالته وأهدافه، ويستفاد من نتائجه في تحسين البرنامج.

٥-٢-٢ تطبق إجراءات خاصة بتقويم البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية وتحديثها.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٥-٢-٣ يمتلك القسم/البرنامج آليات للاستفادة من نتائج التقييم لتحسين أدائه بشكل عام، وتعلّم الطلاب بشكل خاص ويتم تطبيقها دوريًا.

المعيار السادس: الطلاب

يجب أن تكون عمليات قبول الطلاب فعالة ونزيهة، ومتجاوبة مع احتياجات الطلاب خلال الالتحاق بالبرنامج. ويجب توفير معلومات واضحة عن متطلبات البرنامج الأكاديمي ومعايير القبول، ومعايير اتمام البرنامج للطلاب سواء عند التحاقهم بالبرنامج أم في المراحل اللاحقة من البرنامج. كما يجب أن يقدم التوجيه المهني فيما يتعلق بالوظائف ذات الصلة بمجالات الدراسة التي تمَّ تناولها في البرنامج.

٦-١ تخطيط البرامج والخدمات الطلابية وتقويمها:

يجب أن يمتلك القسم/البرنامج الأكاديمي عمليات تخطيط وإدارة وإشراف وتقويم فعالة للبرامج والخدمات الطلابية التي يقدمها.

درجة "جيد":

٦-١-١ يقدم القسم/البرنامج الأكاديمي برامج وخدمات طلابية تتسق مع رسالته وأهدافه ومع احتياجات الطلاب جميعًا وتوفر لها المصادر المناسبة.

٦-١-٢ يشرك القسم/البرنامج الأكاديمي الطلاب في تخطيط ومراجعة البرامج والخدمات الطلابية بصورة مناسبة.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٦-١- ٣ يقيم القسم/البرنامج الأكاديمي فعالية البرامج والخدمات الطلابية وفائدتها بصورة دورية من خلال استبانة آرائهم حول مدى الاستخدام ومدى رضاهم عنها.

٦-٢ إدارة البرامج والخدمات الطلابية:

يجب أن تدار البرامج والخدمات الطلابية بفاعلية وتوفر لها الموارد والمصادر والمرافق المناسبة بما يضمن استخدامها استخداما سلميًّا.

درجة "جيد":

٦-٢-١ يتوافر مهنيون متخصصون للقيام بخدمات الإرشاد النفسي والرعاية الصحية، وتجمع معلومات حول جودة تلك الخدمات.

٦-٢-٢ يقدم الدعم التنظيمي والإداري المناسب للأنشطة اللا صفية.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٦-٢-٣ تنفذ برامج توعية للطلاب لشرح البرامج والخدمات التي تقدمها.

٦-٣ قبول الطلاب:

يجب أن تحرص الكلية على أن تكون عملية قبول الطلاب دقيقة وموثوق بها وفعالة ويسهل على الطلاب استخدامها.

درجة "جيد":

٦–٣–١ توفر الكلية عملية تسجيل بسيطة وغير معقدة.

٦–٣–٢ تمكّن الكلية الأقسام العلمية المختصة من اتخاذ قرارات معادلة المقررات المنقولة من مؤسسات تعليم عالي أخرى.

درجة "ممتاز"– بالإضافة إلى ما سبق:

٦–٣–٣ تقدم الكلية برامج ارشاد للطلاب الجدد بما يضمن فهمهم للبرامج والخدمات الطلابية التي تقدمها وكذلك حقوقهم وواجباتهم من حيث وقف القيد، والفصل، والانتقال من مستوى لآخر، والسلوك المطلوب منهم، والعقوبات، والمحافظة على ممتلكات الجامعة، واستخدام المكتبة.

٦–٤ نظام الدراسة:

يجب أن تطبق الكلية نظام دراسة دقيق يحدد بوضوح نوع نظام الدراسة (سنوي، فصلي، ساعات معتمدة)، ودوام الطلاب، ونصاب الطالب الدراسي، وقواعد تأجيل دراسة الطالب، وانتقال الطلاب منها وإليها.

درجة "جيد":

٦–٤–١ لدى الكلية نظام دراسة دقيق وواضح يحدد البرامج والخدمات الطلابية التي تقدمها، وكذلك حقوقهم وواجباتهم من حيث وقف القيد، والفصل، والانتقال من مستوى لآخر، والسلوك المطلوب منهم، والعقوبات، والمحافظة على ممتلكات الجامعة، واستخدام المكتبة..

٦–٤–٢ النصاب الدراسي للطالب في المؤسسة التعليمية (١٨) ساعة معتمدة في الفصل كحد أقصى و (١٢) ساعة معتمدة كحد أدنى وبما لا يتعارض مع لائحة شئون الطلاب.

٦–٤–٣ يكون الدوام في القسم/البرنامج الأكاديمي واضح ومحدد.

درجة "ممتاز"– بالإضافة إلى ما سبق:

٦–٤–٤ يقوم القسم/البرنامج الأكاديمي بتوعية الطلاب بنظام الدراسة فيه بصورة منتظمة.

٦-٥ سجلات الطلاب:

يجب أن تحفظ الكلية سجلات الطلاب في مكان آمن يضمن سريتها، كما تخزنها إلكترونياً بما يساعدها على الحصول على بيانات إحصائية وإعداد تقارير تطلبها جهات عليا، وإعداد تقارير حول تقدم الطلاب الأكاديمي ومتابعة إنجازاتهم.

درجة "جيد":

٦-٥-١ تستخدم الكلية "نظام معلومات الطلاب" لمتابعة بيانات الطلاب وتعمل منه نسخ احتياطية تحفظ في مكان آمن للتعامل مع أي حالات طارئة.

٦-٥-٢ تضع الكلية قواعد واضحة لسرية معلومات الطلاب وتحدد مسئولية الوصول إلى بيانات الطلاب.

٦-٥-٣ تحدد الكلية بدقة فترة زمنية معينة لإدخال بيانات الطلاب وتسجيل درجاتهم وتحديثها ويتم الالتزام بذلك بدقة.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٦-٥-٤ تجمع الكلية بيانات وإحصاءات تتعلق بالطلاب والخريجين ومتابعتهم.

٦-٦ إدارة سلوك الطلاب:

يجب أن تطبق الكلية سياسات ولوائح لإدارة سلوك الطلاب تسمح بفض الخلافات وتمنح فرص التظلم.

درجة "جيد":

٦-٦-١ تعلن الكلية لائحة شئون الطلاب، وتعلن للجميع وتلتزم بتفعيلها؛ وتبين بدقة حقوق الطلاب وواجباتهم وكذلك إجراءات تقديم الشكاوي والتأديب والتظلم.

٦-٦-٢ تطبق الكلية إجراءات واضحة وعادلة تبين كيفية التظلم من قرارات لجان التأديب، وتشكل لجاناً مستقلة عن لجان التأديب للنظر في تظلمات الطلاب والبت فيها.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٦-٦-٣ تقوم الكلية بتنفيذ عقوبات التأديب فوراً، وتحفظ وثائق كاملة تشمل أدلة على المخالفة تحفظها في مكان آمن.

٦-٧ الأنشطة اللا صفية:

يجب أن توفر الكلية أنشطة لا صفية تثري تعلّم الطلاب وتكمل الأنشطة الصفية.

درجة "جيد":

٦-٧-١ تمتلك الكلية رؤية للأنشطة اللاصفية تتسق مع رسالتها وأهدافها.

٦-٧-٢ توفر الكلية ميزانية كافية للأنشطة اللاصفية وتنميها بصورة منتظمة.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

٦-٧-٣ يتم تقويم الأنشطة اللاصفية بصورة منتظمة لضمان استمرارها كجزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلّم لتتوافق مع رسالتها وأهدافها.

المعيار السابع: البرنامج الأكاديمي والتعليم والتعلّم

يجب أن يكون هناك سياسة واضحة لتصميم البرامج الأكاديمية تحدد كيفية إعدادها وبنيتها، وشروط التدريس الجيد، ومصادر التعلّم، وأساليب التقويم الفعال، وكيفية مراجعته وتقويمه. ويجب أن يتم تقويم جودة تلك العمليات ومدى فعالية البرنامج باستخدام تقويم الطلاب وجمع آراء الخريجين وأرباب العمل، وتوظيف ذلك في تطوير البرنامج.

٧-١ سياسة التعليم والتعلّم وتصميم البرنامج:

يجب توافر سياسة واضحة تحدد كيفية تصميم البرامج الأكاديمية، وتنفيذها، وإعداد وتدريس مقرراتها، ومراجعتها، وإلغائها، بما يؤهل البرامج لنيل الاعتماد.

درجة "جيد":

٧-١-١ يطور البرنامج الأكاديمي على مستوى القسم بصورة دورية ويراجع قبل الاقرار من خلال القنوات الرسمية في المؤسسة التعليمية، ثم يقر من قبل مجلس المؤسسة. ويتم تقويم البرنامج الأكاديمي في ضوء سياسات وإجراءات مؤسساتية واضحة.

٧-١-٢ تحقق الدرجة العلمية التي يمنحها البرنامج الحد الأدنى من المعايير العلمية للدرجة العلمية وفق أفضل الممارسات العالمية، وتتبع النماذج التي يقرها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في إعداد برامجها.

٧-١-٣ يطبق نظام ضمان جودة التعليم والتعليم، فتجمع بيانات حول مؤشرات أداء رئيسة في البرنامج سنوياً، وتقوم لجنة الجودة ولجنة الشئون الأكاديمية في المؤسسة بدراستها ورفع تقارير دورية إلى مجلس المؤسسة.

٧-١-٤ توفر المؤسسة التعليمية إجراءات وترتيبات خاصة في حالة توقف أو إلغاء بعض برامجها الأكاديمية بما يضمن إكمال الطلاب المقيدين بها دراستهم وتخرجهم دون انقطاع أو تأخير.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٧-١-٥ يتابع القسم/ البرنامج الأكاديمي خريجيه لمعرفة نسب توظيفهم، ونجاحهم في امتحانات الكفاءة أو الترخيص (ان وجدت)، ويجمع آراء أرباب العمل عن أدائهم، وكذا آراء الخريجين حول مدى كفاءة البرنامج الأكاديمي في تأهيلهم للوظيفة أو المهنة التي يشغلونها إذا كانت بنفس التخصص، ويوظف ذلك في تحسين البرنامج الأكاديمي.

٧-٢ دعم تعلّم الطلاب:

يجب أن يتوافر نظام دقيق لدعم تعلّم الطلاب يساعدهم على تحقيق مخرجات تعلّم البرنامج.

درجة "جيد":

٧-٢-١ يحدد في مواصفات البرنامج وتوصيف المقررات جوانب الدعم الضرورية لتحقيق مخرجات تعلّم البرنامج.

٧-٢-٢ يتوافر مساعدة للطلاب خارج قاعات الدرس تشمل الساعات المكتبية لضمان فهم الطلاب ما يتعلّمونه وتمكينهم من تطبيق ما يفهمونه في مواقف أخرى.

٧-٢-٣ في البرامج الأكاديمية التي تدرس بلغة أخرى غير العربية، تضمَن الكلية أن مهارات الطلاب اللغوية في تلك اللغة مناسبة للدراسة بها قبل بدئهم في دراسة مقررات البرنامج الأكاديمي. ويوفر للطلاب دروس تقوية من قبل المعيدين لمساعدتهم على تجاوز تعثرهم.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٧-٢-٤ توفير آلية لمتابعة تقدم الطلاب في البرنامج الأكاديمي ويقدم النصح للمتعثرين دراسيًّا.

٧-٣ جودة التعليم:

يجب تقديم تدريس عالي الجودة يوظف طرائق تدريس فعالة لكل صنف من أصناف مخرجات تعلّم البرنامج الأكاديمي.

درجة "جيد":

٧-٣-١ تقدم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومنهم الجدد حول التدريس الجامعي الفعال.

٧-٣-٢ يلتزم أعضاء هيئة التدريس بتنفيذ طرائق التدريس وأساليب التقييم التي يُتفق عليها والموثقة في ملفات البرنامج الأكاديمي وفي توصيف المقررات الدراسية مع إعطاء مرونة مناسبة لتلبية احتياجات بعض الطلاب.

٧-٣-٣ يشرح أعضاء هيئة التدريس محتوى توصيف المقررات الدراسية في بداية الفصل الدراسي ويركزون على مخرجات تعلّم المقرر، ومتطلباته، وأساليب التدريس والتقييم.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٧-٣-٤ إيجاد عدد من مؤشرات الأداء الرئيسية وتجميع بيانات حولها لقياس جودة بيئة التعليم والتعلّم.

٧-٤ التدريب الميداني:

يجب أن يتم التخطيط الدقيق لبرنامج التدريب الميداني ويدار بحيث يكون جزءًا من البرنامج الأكاديمي، وتحدد مخرجات تعلّم واضحة ودقيقة له، ويوفر له كادر إشرافي بمستوى أعضاء هيئة التدريس، وتوظف أساليب تقويم فعالة، وتوضع خططًا للتحسين بالاستفادة من نتائج التقويم.

درجة "جيد":

٧-٤-١ تعد مخرجات تعلّم دقيقة وواضحة للتدريب الميداني، وكذلك معايير دقيقة لتقييم مدى تحقيق المتدربين لها.

٧-٤-٢ يوفر مواقع تدريب ميداني كافية للطلاب وبجودة مناسبة.

٧-٤-٣ يفهم المشرفون في الميدان مخرجات تعلّم التدريب الميداني وطبيعة أدوارهم وعلاقتهم بالمشرف الأكاديمي.

٧-٤-٤ يُعَد الطلاب بشكل جيد قبل النزول إلى التدريب الميداني، ويفهمون المتوقع منهم أثناء التدريب وفي نهايته.

درجة "ممتاز" – بالإضافة إلى ما سبق:

٧-٤-٥ يوفر للطلاب فرص لمناقشة ملاحظاتهم خلال التدريب، والتفكر في ممارساتهم الميدانية، وربطها بما تعلّموه سابقًا في الجامعة.

٧-٤-٦ تقيم المؤسسة التعليمية جودة التدريب الميداني بصورة دورية وتستفيد من النتائج في تحسينه.

٧-٥ الشراكة مع مؤسسات تعليمية:

يجب أن تلتزم المؤسسات التعليمية، التي تقدم برامج أكاديمية بالشراكة مع مؤسسات تعليمية خارجية، أن يتمّ ذلك من خلال اتفاقات شراكة بينهما. ويجب أن تكون الاتفاقات محددة بدقة وتخضع لقوانين الجمهورية اليمنية، وتكون موافق عليها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وأن تلتزم بشروط ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

درجة "جيد":

٧-٥-١ تحدد مسئوليات المؤسسة التعليمية المحلية ومسئوليات المؤسسة التعليمية الخارجية بصورة واضحة ودقيقة في إطار اتفاقية رسمية تخضع للقوانين ذات الصلة في الجمهورية اليمنية، وتراجع فعالية الشراكة بصورة دورية.

٧-٥-٢ تقدم المؤسسة التعليمية الخارجية معلومات كافية حول متطلبات البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية، وتلتزم بآلية دقيقة وواضحة لتقديم الاستشارة للتعامل مع ما قد يستجد عند تنفيذ البرنامج.

٧-٥-٣ يقوم مختصون في البرنامج الأكاديمي من المؤسسة التعليمية الخارجية بزيارة سنوية واحدة على الأقل للمؤسسة التعليمية المحلية لتقديم المشورة حول تنفيذ المقررات الدراسية وتقييمها.

٧-٥-٤ إذا اقتضت الاتفاقية قيام أعضاء هيئة تدريس من المؤسسة التعليمية الخارجية بالإشراف على امتحانات المقررات الدراسية (بالإضافة إلى ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من المؤسسة التعليمية المحلية من تقييم)، فيجب أن تكون هناك آلية تُلزم المؤسسة التعليمية الخارجية بتسليم النتائج في موعد غايته شهر من تاريخ انتهاء الاختبارات.

٧-٥-٥ إذا اقتضت الإتفاقية أن تشرف المؤسسة التعليمية الخارجية على تنفيذ البرنامج الأكاديمي، فيجب أن تواءم المقررات الدراسية والتكليفات والتقييم للبيئة اليمنية بحيث تستخدم أمثلة وتوضيحات ذات صلة باليمن.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٧-٥-٦ يجب أن تتسق المقررات الدراسية مع المواصفات التي يحددها مجلس الاعتماد وضمان الجودة، وفي التخصصات المهنية والفنية، وينبغي أن تُدرّس اللوائح المحلية، وتتم التطبيقات بالاسترشاد بالممارسات المحلية ذات الصلة بالمهنة أو التخصص.

المعيار الثامن: أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم

يجب أن يمتاز أعضاء هيئة التدريس بالمعرفة والخبرات اللازمة لتحمل مسؤوليات التدريس المنوطة بهم، كما يجب التحقق من مؤهلاتهم وخبراتهم قبل التعيين. ويجب تزويد أعضاء هيئة التدريس الجدد بالمعلومات الخاصة بالبرنامج وبمسؤولياتهم قبل بدء أنشطتهم. ولابد من تقييم أداء جميع أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم والموظفين الآخرين بصورة دورية مع تقدير الأداء المتميز وتقديم الدعم للتنمية المهنية وتطوير مهارات التدريس.

٨-١ السياسات والإجراءات:

يجب أن تُعد خطة لتوفير العدد الكاف من أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات التي تقدم. ويتوافر دليل لأعضاء هيئة التدريس يضم سياسات وإجراءات واضحة حول مسئوليات أعضاء هيئة التدريس، وكيفية تعيينهم، ونظام الترقيات، والعبء التدريسي، والحوافز ونظام المكافأت، والإحالة إلى مجالس التأديب، وآلية التظلم.

درجة "جيد":

٨-١-١ توجد سياسات واضحة تنظم توظيف أعضاء هيئة التدريس وتعيينهم ويلتزم بتطبيقها. وهذا يشمل: أعضاء هيئة التدريس بالدوام الكلي أو الجزئي ومساعدي أعضاء هيئة التدريس؛ وكذلك تحدد المؤسسة دور كل فئة في تحقيق رسالتها وأهدافها.

٨-١-٢ يتوافر كتيب خاص يحتوي على كل ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس بما فيهم مساعديهم من توظيف، وترقية، وتظلمات أو شكاوى وتأديب وفصل وتقوم بتحديثه بشكل دوري.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٨-١-٣ تنصُّ السياسات المتصلة بأعضاء هيئة التدريس على سنِّ التقاعد، وإجراءاته، وسياسات الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس المتقاعدين.

٨-٢ تعيين أعضاء هيئة التدريس:

يجب أن يتوافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس بحيث يمثلون جميع التخصصات التي يضمها البرنامج، كما تفي المؤهلات التي يحملونها بالتزامات البرنامج لتحقيق رسالته وأهدافه.

درجة "جيد":

٨-٢-١ تنشر إعلانات الوظائف الجديدة في وسائل الإعلام المحلية وتوضح المهام والحقوق والمسؤوليات، وتصاغ بطريقة تسمح بالتنافس بين جميع المتقدمين.

٨-٢-٢ يوظف العدد اللازم من أعضاء هيئة تدريس ومساعديهم من مختلف الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، ومدرسين، ومساعد باحث، ومشرف المختبرات، فني المختبرات) من ذوي الكفاءة العالية والالتزام الأكاديمي يمثلون كل برامج /تخصصات المؤسسة وذلك وفقاً لجداول الاحتياجات من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم المعتمدة.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٨-٢-٣ يوضع في الاعتبار عند اختيار عضو هيئة التدريس، الدرجة العلمية والخبرة المهنية، وكذلك الرخص والجوائز العلمية وأية وثائق تدل على الكفاءة والتفوق في مجال التدريس والتي يمكن من خلالها ضمان تحقيق التعليم الفعال وتحسين مخرجات تعلّم الطلاب، هذا بالإضافة إلى السجل البحثي وخدمة المجتمع للدرجات العليا.

٨-٢-٤ يتم بصورة دورية اتخاذ إجراءات مناسبة للتعامل مع العجز أو الفائض من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.

٨-٣ التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

يجب أن يتم الحرص على الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس المتميزين من خلال توفير فرص النجاح الأكاديمي لهم، وأنشطة تنمية مهنية مناسبة، ونظام رواتب وحوافز عادل.

درجة "جيد":

٨-٣-١ يُشرك أعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتقويم البرنامج الأكاديمي بطريقة منتظمة وفعّالة لضمان جودة البرنامج.

٨-٣-٢ تتسق مهام وأعباء أعضاء هيئة التدريس مع رسالة القسم العلمي /البرنامج الأكاديمي وأهدافه بحيث توفر لعضو هيئة التدريس بشكل منصف الوقت المناسب للقيام بالتدريس الفعال والإرشاد الأكاديمي وتقويم الطلاب وفي عملية تقويم وتحسين البرنامج الأكاديمي، فضلا عن البحث العلمي وخدمة المجتمع.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٨-٣-٣ يتم المحافظة على مستوى مناسب من أنشطة تطوير أعضاء هيئة التدريس وبخاصة ما يتصل بتحسين عملية التعليم والتعلّم بما ينسجم مع رسالة البرنامج وأهدافه.

٨-٤ تقويم أعضاء هيئة التدريس:

يجب أن يطبق نظام تقييم فعال لأعضاء هيئة التدريس، بما يشجعهم على تحسين الأداء وبما يمكن من الاحتفاظ بالكوادر المتميزة.

درجة "جيد":

٨-٤-١ يتمُّ تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بانتظام في ضوء معايير موضوعية وبشفافية عالية لضمان فعالية التعليم ولإنجاز المسؤوليات الأكاديمية الأخرى، وتواءم هذه الإجراءات والسياسات لكل تخصص.

٨-٤-٢ توثّق بيانات خاصة تتعلق بإنتاجية أعضاء هيئة التدريس في التدريس بالإضافة إلى إنتاج البحوث وخدمة المجتمع بما يتسق مع رسالة القسم/البرنامج الأكاديمي وأهدافه.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٨-٤-٣ تتسق معايير تقييم فعالية التدريس لأعضاء هيئة التدريس بالنظام الجزئي والمساعدين مع تلك المعايير الخاصة بأعضاء هيئة التدريس بالنظام الكلي.

٨-٤-٤ يتوافر نظام تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، ويطبق بصورة دورية، وتستخدم نتائجه في تحسين الأداء التدريسي.

المعيار التاسع: مصادر التعلّم

يجب توافر الموارد التعليمية والخدمات المرتبطة بها بصورة مناسبة لتلبية متطلبات البرنامج والمقررات، وأن تكون متاحة للطلاب عند الحاجة إليها. ويجب أن يشارك الموظفون والطلاب في تقويم الخدمات المقدمة. ويجب أن تتنوع المتطلبات الخاصة للمواد المرجعية ومصادر البيانات على شبكة الإنترنت، والحاسوب، والمساعدة في استخدام هذه المعدات تبعًا لطبيعة البرنامج والطرائق المتبعة في التدريس.

٩-١ تخطيط وتقويم مصادر التعلّم:

يجب أن تُعد سياسات وإجراءات واضحة تضمن تلبية مصادر التعلّم احتياجات الطلاب التعليمية في البرنامج الأكاديمي، وتقيم فعالية تلك المصادر ويتم تحديثها دوريًّا.

درجة "جيد":

٩-١-١ يتم التنسيق مع القسم /البرنامج الأكاديمي لتحديد احتياجاته من مصادر التعلّم قبل عملية الشراء.

٩-١-٢ يتم تقييم مناسبة المقتنيات والخدمات المكتبية كل عامين على الأقل. وتشمل عملية التقييم استبانة رضا المستخدمين عن مدى تلبية تلك المصادر والخدمات لاحتياجاتهم.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

٩-١-٣ تطبق سياسات واضحة لتوفير مصادر التعلّم والخدمات المتصلة بها بحيث تكون جزءًا من التخطيط المؤسسي الهادف إلى التحسين المستمر.

٩-٢ توافر مصادر التعلّم وملاءمتها:

يجب أن تتوافر مصادر ومرافق تعلّم مناسبة للتعلّم والبحث.

درجة "جيد":

٩-٢-١ يتوافر للبرنامج الأكاديمي مصادر مالية كافية لاقتناء الكتب والمراجع والمصادر، ولتوفير الأجهزة، ولتقديم الخدمات، ولتطوير أنظمتها.

٩-٢-٢ يتوافر للبرنامج الأكاديمي مرافق مناسبة لعرض مقتنيات المكتبة ومركز مصادر التعلّم بما يسهل الوصول إليها.

٩-٢-٣ يتوافر للبرنامج الأكاديمي تقنيات اتصال ومعلومات حديثة تتيح للمستخدمين الوصول إلى المصادر والمراجع الإلكترونية بيسر.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

٩-٢-٤ يتوافر للبرنامج الأكاديمي الكتب والمراجع والدوريات ذات الصلة بالبرنامج باللغتين العربية والإنجليزية بالتنسيق مع الأقسام العلمية.

٩-٣ تنظيم مصادر التعلّم:

يجب أن تدار المكتبة /مراكز مصادر التعلّم بفعالية لتقديم خدمات مناسبة في بيئة آمنة ومشجعة على التعلّم.

درجة "جيد":

٩-٣-١ تصنف مقتنيات المكتبة /مركز مصادر التعلّم وفقًا لأفضل الممارسات في ميدان المكتبات الجامعية بما يسهل وصول المستخدمين إليها.

٩-٣-٢ توزع المؤسسة التعليمية المكتبات ومراكز مصادر التعلّم في مستويات مختلفة في المؤسسة التعليمية (على مستوى المؤسسة، وعلى مستوى الكليات، وعلى مستوى الأقسام إذا لزم الأمر) بما يضمن استخدام المعنيين في البرنامج لمقتنياتها بيسر.

٩-٣-٣ تتوافر الكتب والدوريات الإلكترونية بصورة مناسبة للطلاب لاستخدامها.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

٩-٣-٤ تُفتح المكتبات / مراكز مصادر التعلّم أبوابها بعد الدوام الرسمي لتقديم خدمات ملائمة لاحتياجات الطلاب.

٩-٣-٥ توقع اتفاقات مع مكتبات ومراكز مصادر تعلّم في مؤسسات تعليم عالي أخرى لتنظيم الاستعارة بينها وللاشتراك في الخدمات والمصادر.

٩–٤ دعم المستخدمين:

يجب أن توفر المؤسسة التعليمية/ الكلية مساعدة كافية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لضمان الاستخدام الفعال للمكتبة ومصادر التعلّم.

درجة "جيد":

٩–٤–١ توفر المؤسسة التعليمية/ الكلية آلية فعالة للبحث عن المصادر سواء داخلها أو عن طريق الاستعارة بين المكتبات.

٩–٤–٢ توفر المؤسسة التعليمية/ الكلية أعداداً كافية من متخصصي المكتبات المؤهلين ومن ذوي الخبرة لتوفير الخدمات المكتبية ومصادر المعلومات وتطويرها، وأن تقدم مساعدة لمستخدمي مصادر التعلّم في البحث وتحليل البيانات وتطبيقها.

درجة "ممتاز" – بالإضافة إلى ما سبق:

٩–٤–٣ تطبق المؤسسة التعليمية/ الكلية آلية فعالة تمكن المستخدمين من حجز الكتب والمراجع لجميع المقررات الدراسية.

٩–٤–٤ تنظم المؤسسة التعليمية/ الكلية لقاءات ارشادية وتنفذ برامج تدريبية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المستخدمين لتمكينهم من الاستخدام الأفضل لمصادر التعلّم.

المعيار العاشر: التميز العلمي، والبحث، والإبداع

يجب أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة العلمية على النحو الأمثل لضمان البقاء على اطلاع بالتطورات الحديثة في هذا المجال، وهذه التطورات ينبغي أن تنعكس على أدائهم في التدريس، ويجب على أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في برامج الدراسات العليا أو يشرفون على بحوث طلاب الدراسات العليا أن يسهموا بفاعلية فى إجراء البحوث في مجال تخصصاتهم. ويجب توفير ما يكفي من المرافق والمعدات لدعم أنشطة البحث بالكليات ومساعدة طلاب الماجستير والدكتوراه على تلبية هذه المتطلبات في المجالات ذات الصلة

بالبرنامج. كما يجب تقدير مساهمات أعضاء هيئة التدريس في هذه البحوث، وأن ينعكس ذلك على معايير التقويم والترقية.

١٠-١ سياسة البحث العلمي:

يجب أن تطبق خطة بحثية مناسبة، تشمل مقاييس أداء، واستراتيجيات دعم وتنمية، وترتيبات إدارية تشجع جميع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث. كما ينبغي أن يكون لديها آلية لضمان الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

درجة "جيد":

١٠-١-١ تُوجد خطة لتنمية البحث العلمي تتسق مع رسالة القسم/البرنامج الأكاديمي وأهدافه والاحتياجات الاقتصادية في اليمن.

١٠-١-٢ يحدد القسم/البرنامج الأكاديمي توقعاته المتصلة بقيام أعضاء هيئة التدريس بالبحث أو الإبداع الفني ويتابع ذلك في التقييم السنوي لأعضاء هيئة التدريس وترقياتهم.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

١٠-١-٣ يشجع القسم/البرنامج الأكاديمي أعضاء هيئة التدرس على التعاون مع الصناعات المحلية ومع مؤسسات بحثية أخرى.

١٠-٢ المرافق والأجهزة والموارد البحثية:

يجب أن تتوافر المرافق والأجهزة البحثية المناسبة لقيام أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالبحث والإبداع الفني. وتمتلك المؤسسة سياسات واضحة تتصل بملكية الأجهزة والأدوات التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس من المنح البحثية أو من التعاون البحثي مع جهات الصناعة ورجال الأعمال.

درجة "جيد":

١٠-٢-١ تتوافر مختبرات وأجهزة بحثية كافية، وكذلك مكتبة ومصادر معلومات لقيام أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالبحث والإبداع الفني.

١٠-٢-٢ يُطبق نظام سلامة الباحثين والمجتمع الأكاديمي والبيئة المحيطة.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

١٠-٢-٣ تتوافر سياسات واضحة تتصل بصيانة الأجهزة البحثية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس من المنح البحثية أو من التعاون البحثي مع الصناعة.

١٠-٢-٤ تتوافر موارد مالية مناسبة لتمويل البحث العلمي والإبداع الفني.

المعيار الحادي عشر: خدمة المجتمع

يجب أن يقدم القسم/البرنامج الأكاديمي إسهامات مناسبة ومهمة للمجتمع الذي يوجد فيه استنادًا إلى معرفة وخبرة أعضاء هيئة التدريس واحتياجات المجتمع لهذه الخبرة. ويجب أن تشمل إسهامات المجتمع الأنشطة التي شُرع فيها والتي يقوم بها الأفراد، وزيادة برامج المساعدة الرسمية التي تنظمها المؤسسة أو ينظمها مديرو البرنامج. وينبغي أن يتمَّ توثيق الأنشطة والتعريف بها في المؤسسة والمجتمع، كما ينبغي تقدير إسهامات الموظفين داخل المؤسسة بالشكل المناسب.

١١-١ سياسات خدمة المجتمع:

يجب أن يحدد القسم/البرنامج الأكاديمي التزامه لخدمة المجتمع بوضوح، ويدعم ذلك بوضع سياسات تشجع على ذلك، ويعد تقاريرًا دورية حول أنشطة خدمة المجتمع.

درجة "جيد":

١١-١-١ يقيم القسم/البرنامج الأكاديمي أنشطة خدمة مجتمع بصورة دورية.

١١-١-٢ يزود القسم/البرنامج الأكاديمي المجتمع عبر موقعه على الشبكة الدولية بمعلومات كافية حول أنشطته وأنشطة الطلاب ويحدثها بصورة دورية.

درجة "ممتاز" - بالإضافة إلى ما سبق:

١١-١-٣ تتوافر سياسات واضحة يلتزم في ضوئها بالقيام بأنشطة خدمة المجتمع، ويوثق ذلك في رسالة القسم/ البرنامج الأكاديمي وأهدافه.

١١-٢ التفاعل مع المجتمع:

يجب أن يقيم القسم/البرنامج الأكاديمي علاقة فعالة مع المجتمع المحيط به لتقديم خدمات توظف من خلالها مهارات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب وخبراتهم، وفي الوقت نفسه يستفيد من الخبرات المتوافرة في المجتمع في تعزيز البرنامج الأكاديمي.

درجة "جيد":

١١-٢-١ يشجع القسم/البرنامج الأكاديمي أعضاء هيئة التدرس والإداريين على المشاركة في المناقشات الدائرة في المجتمع التي تتناول قضايا مجتمعية مهمة.

١١-٢-٢ يقيم القسم/البرنامج الأكاديمي علاقته بالمؤسسات الصناعية وأرباب العمل وجهات التوظيف لتنفيذ البرامج الأكاديمية وبصفة خاصة التدريب الميداني.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

١١-٢-٣ يقدم القسم/البرنامج الأكاديمي مدىً متنوعًا من المقررات والدورات والفعاليات التي تسهم في تنمية المجتمع.

١١-٣ التواصل الخارجي والتبادل المعرفي:

يجب أن يحرص القسم/البرنامج الأكاديمي على إقامة علاقات تبادل معرفي وتواصل مع المجتمع الداخلي والخارجي؛ وذلك بغرض الاستفادة من الخبرات المحلية والعالمية وإفادة المجتمع المحلي منها بصفتها بيت خبرة.

درجة "جيد":

١١-٣-١ يوقع البرنامج الأكاديمي اتفاقات مع مؤسسات إقليمية وعالمية مماثلة، ويسعى إلى تفعيل تلك الاتفاقيات.

١١-٣-٢ يوفر البرنامج الأكاديمي إمكانيات ووسائل للدراسة في الخارج.

درجة "ممتاز"- بالإضافة إلى ما سبق:

١١-٣-٣ يشجع البرنامج الأكاديمي قيام اتصالات وإنشاء شبكات اتصال بمبادرات ذاتية من أعضاء هيئة التدريس.

١١-٣-٤ يستضيف البرنامج أساتذة زائرين مرة كل عامين على الأقل.

تجويد التعليم

بين التنظير والواقع

يهتم هذا الكتاب بموضوع تجويد التعليم على مســـتوى المدرســـة والمعلـــم والبرامج التعليمية من مناهج دراســـية وبرامج جامعية، بصفتها موضوعات ملحة على مستوى العالم في يومنا هذا. ويتناول الكتاب هذا الموضـــوع الحيوي من منظور نقـــدي بهدف عكس الصورة الحقيقـــة للواقع ووضع معالجات للرقـــي به. إذ إن هذا الموضوع تناولته كتابـــات عديدة، وعُقدت حوله مؤتمرات وندوات وورش عمل كثيرة، بل يمكن القول: إنه أكثر الموضوعات تداولاً الآن في التعليم سواء العام أم العالي.



للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد
جوال ٥٠٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف، ٢٠٨٤٢٤٤(٠٠٩٦٦١١) فاكس، ٤٧١٥٩٨٣(٠٠٩٦٦١١)
ص.ب، ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية

